

Maria Helena Favaro

**O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ADICIONAL DO PNLD E O
ALUNO LOCAL: COMO ESSA RELAÇÃO FAZ SENTIDO EM
SALA DE AULA?**

Dissertação submetida ao Programa de
Pós-Graduação em Linguística da
Universidade Federal de Santa
Catarina como requisito para a
obtenção de Grau de Mestre em
Linguística.

Orientadora: Prof^{ra}. Dra. Maria Inêz
Probst Lucena.

Florianópolis
2013

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Favaro, Maria Helena

O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ADICIONAL DO PNLD E O ALUNO

LOCAL : COMO ESSA RELAÇÃO FAZ SENTIDO EM SALA DE AULA? /

Maria Helena Favaro ; orientadora, Maria Inêz Probst

Lucena - Florianópolis, SC, 2013.

186 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-
Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Linguística. 2. PNLD. 3. Livro didático. 4. Aluno
local. 5. Usos autênticos. I. Lucena, Maria Inêz Probst.
II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-
Graduação em Linguística. III. Título.

Maria Helena Favaro

**O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ADICIONAL DO PNLD E O
ALUNO LOCAL: COMO ESSA RELAÇÃO FAZ SENTIDO EM
SALA DE AULA?**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Linguística do Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós Graduação em Linguística.

Florianópolis, 30 de setembro de 2013.

Prof. Heronides Moura, Dr.
Coordenador do curso

Banca examinadora:

Prof.^a Maria Inêz Probst Lucena, Dr.^a.
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Simone Sarmiento, Dr.^a
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Marcos Antônio Rocha Baltar, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Hamilton de Godoy Wielewicki, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Glória Gil, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Dedico esse trabalho a meu pai (*In Memoriam*), que viu esse projeto nascer e agora assiste a sua conclusão em outro plano. Foram seus conselhos desafiadores que me encorajaram a sair da zona de conforto e a me encontrar no mundo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Inêz, minha orientadora, por sua generosidade, disponibilidade, pelos conhecimentos compartilhados, pela paciência e dedicação nesses dois anos e meio de convivência. Suas orientações foram fundamentais tanto para o processo de pesquisa e de escrita desse trabalho, quanto para minha constituição enquanto pesquisadora, me despertando para a sensibilidade e respeito necessários ao adentrar o ambiente ‘do outro’.

Agradeço aos participantes dessa pesquisa, pela acolhida em sua sala de aula e por me permitirem participar de momentos de suas vidas nesse contexto, e cujas práticas foram fundamentais para o enriquecimento desse trabalho em termos de autenticidade e relevância. Agradeço igualmente a todos os funcionários da Escola Libertá que me auxiliaram de alguma forma.

Agradeço aos professores Marcos Baltar, Hamilton Wielewicky e Glória Gil por suas preciosas contribuições na banca de qualificação, as quais ajudaram a delinear os direcionamentos desse trabalho. Agradeço a esses mesmos professores novamente, e também à professora Simone Sarmiento, por aceitarem o convite para participar de minha banca de defesa dessa dissertação.

Agradeço a minha família (mãe, pai, Deja, Val, Valdecir), por terem escolhido ser minha família, me ensinando, assim, formas diversas e intensas de amor, respeito, carinho e amizade.

Agradeço de todo coração ao Jefferson Voss, por ter sido tão generoso ao me orientar durante a especialização e também nos primeiros passos da construção desse projeto que concluo agora.

Agradeço ao Vinny, ex-aluno, amigo querido e irmão de alma, por dividir ‘meio-ovo da marmita’; por me acordar às 7 da manhã para passarmos o dia estudando juntos; por me consolar nos ataques de choro; por rir alto e me fazer passar vergonha falando seu inglês de *lord* britânico a todo volume no meio da rua; por estar tão perto apesar da distância; enfim, por estar sempre tão presente nos momentos cruciais da minha vida nos últimos anos, e, acima de tudo, por sermos sempre *so happy together*.

Agradeço à Dani, minha irmãzinha gaúcha, pela amizade sincera e pela presença e ajuda nos momentos de aflição com a escrita dessa dissertação, e também com outras coisas da vida, mas, acima de tudo, por compartilhar comigo vários dias especiais.

Agradeço ao João Paulo (*Honey*), pela convivência deliciosa, pelos papos, pratos e tragos, pelas histórias compartilhadas desde ‘Trackton e Roadville’.

Agradeço à *Rapeize*, que me acolheu no gueto e se tornou minha família em Floripa, fazendo com que eu me sinta em casa, mesmo tão longe de casa.

Agradeço ao *teacher* e amigo Antônio Carlos, por toda preocupação, todas as conversas e aos conselhos que orientaram muitas das decisões mais importantes da minha vida.

Agradeço ao meu chefe Eduardo Fischer, pela compreensão e colaboração nos últimos meses.

Esses eus de que somos feitos, sobrepostos como pratos empilhados nas mãos de um empregado de mesa, têm outros vínculos, outras simpatias, pequenas constituições e direitos próprios - chamem-lhes o que quiserem (e muitas destas coisas nem sequer têm nome) - de modo que um deles só comparece se chover, outro só numa sala de cortinados verdes, outro se Mrs. Jones não estiver presente, outro ainda se se lhe prometer um copo de vinho - e assim por diante; pois cada indivíduo poderá multiplicar, a partir da sua experiência pessoal, os diversos compromissos que os seus diversos eus estabelecerem consigo - e alguns são demasiado absurdos e ridículos para figurarem numa obra impressa.

Virginia Woolf, *Os nossos Eus*, em “Orlando”.

RESUMO

Dada a reconhecida importância que o livro texto assume na sala de aula de língua inglesa nas escolas públicas brasileiras, entendo que seja indispensável problematizar seus conteúdos, bem como a forma como esse recurso pedagógico é concebido e utilizado no contexto de ensino-aprendizagem de inglês, a fim de que discussões sobre valores socioculturais, políticos e ideológicos sejam contempladas no ensino de línguas. Esse entendimento se dá em consonância com um grande número de trabalhos na Linguística Aplicada que vem constituindo um importante arcabouço teórico voltado à discussão e questionamento dos usos do livro didático (LD) no contexto de sala de aula de língua adicional (OLSON, 1989; HOLLIDAY, 1994; CANAGARAJAH, 1999; 2005; PENNYCOOK, 2001; MOITA LOPES, 2005; DIAS, 2009; SOUZA, 2011; LUCENA, 2012; dentre outros). Nesse estudo, desenvolvido a partir dos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada, por meio de recursos metodológicos provenientes da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, busco discutir o uso do livro didático de língua inglesa em sala aula. A geração de dados se deu a partir da observação e problematização dos modos como os alunos de uma turma do oitavo ano do ensino fundamental, de uma escola pública de Florianópolis, atribuem sentido ao conteúdo trazido pelo livro do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Ministério da Educação (MEC). A análise dos dados foi delineada por três conceitos principais - performatividade, identidade e autenticidade, uma vez que, tanto nos estudos pesquisados quanto nos dados gerados nessa pesquisa, esses conceitos se mostraram indispensáveis às práticas situadas e significativas de usos da língua no contexto de sala de aula de língua adicional. Conforme indicam Schlatter e Garcez (2012), nas aulas de língua adicional devem-se trabalhar com textos “que possam propiciar a reflexão sobre questões que moveram e que movem a vida cotidiana” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p.50). Com base nos pressupostos teóricos adotados nessa pesquisa (GARCEZ, 2003; CANAGARAJAH, 2008; MOITA LOPES 2005; 2006; 2008; PENNYCOOK, 2004; SCHLATTER; GARCEZ, 2012, entre outros), a análise dos dados revelou que as propostas do LD que buscam dialogar com a realidade dos alunos permitem o engajamento discursivo desses aprendizes em usos situados e significativos da língua, e possibilitam performances identitárias heterogêneas. No entanto, essas propostas são bastante limitadas. Além disso, foi possível perceber que os usos do livro

didático podem contribuir para uma compreensão equivocada acerca do objetivo da aula de língua adicional. Foi possível depreender também que, quando as propostas do LD não priorizam o estabelecimento de elos entre suas atividades e as vivências dos alunos, esses alunos adotam práticas particulares de usos da língua adicional como forma de realizar interações significativas em sala de aula. Por fim, a análise dos dados destacou que em muitos momentos, o LD utilizado no contexto pesquisado diverge dos pressupostos teóricos e critérios avaliativos do PNLD e das concepções de ensino - aprendizagem de línguas adicionais presentes nos estudos recentes em Linguística Aplicada, assemelhando-se mesmo aos modelos de LD importados. Finalmente, nas considerações, aponto as limitações, apontamentos futuros, implicações e contribuições desse trabalho.

Palavras-chave: PNLD. Livro didático. Aluno local. Usos autênticos e situados da língua adicional.

ABSTRACT

Given the recognized importance of the textbook in the English language classroom in Brazilian public schools, it is essential to question its contents, as well as how this teaching resource is designed and used in the context of teaching and learning of English, so that discussions of socio-cultural values and political ideology are reflected in language teaching. This understanding takes place in line with a large number of studies in Applied Linguistics which has constituted an important theoretical framework aimed at discussing and questioning the use of the textbook in the context of additional language classroom (OLSON, 1989; HOLLIDAY , 1994; CANAGARAJAH , 1999, 2005; PENNYCOOK , 2001; MOITA LOPES, 2005; DIAS, 2009; SOUZA, 2011; LUCENA, 2012, among others). In this study, which was developed from the theoretical assumptions of Applied Linguistics, through methodological resources from qualitative ethnographic research, I seek to discuss the use of the textbook in the English language classroom. The data resulted from the observation and questioning of the ways students from a public school in Florianópolis, in a class in the eighth grade of elementary school, make sense of the content of textbook of the National Textbook Program (PNLD), from the Ministry of Education (MEC). The data analysis was outlined by three main concepts - performativity, identity and authenticity, since, both in the studies surveyed as in the data generated in this study, these concepts were indispensable to the situated practices and significant uses of language in the context of additional language classroom. As indicated by Schlatter and Garcez (2012), the additional language classes should work with texts "that might encourage reflection on issues that moved and move everyday life" (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p.50). Based on the theoretical reference adopted (GARCEZ, 2003; CANAGARAJAH, 2008; MOITA LOPES 2005; 2006; 2008; PENNYCOOK, 2004; SCHLATTER; GARCEZ, 2012, among others), the data analysis showed that the textbook activities that seek to dialogue with the reality of the students allow these learners to engage discursively in meaningful and situated uses of language, and enable heterogeneous identity performances. These activities are very limited, though. Besides, it was possible to realize that the usage of the textbook contribute to a mistaken understanding about the purpose of the additional language class. It was also possible to infer that when the proposals of the textbook do not prioritize the establishment of links between its activities and the students' experiences, these students adopt

particular practices of additional language use as a way to perform significant interactions in the classroom. Ultimately, the data analysis pointed out that, in several moments, the textbook used in the context researched differs from theoretical and evaluative criteria of the PNLD and the conceptions of teaching and learning of additional languages present in recent studies in Applied Linguistics, revealing similarities to imported textbooks. Finally, in the considerations, I point out the limitations, future appointments, implications and contributions of this work.

Keywords: PNLD. Textbook. Local student. Authentic and situated uses of the additional language.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.....	23
---------------	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Unidade 01 – <i>Food for thought</i>	102
Figura 2 – Unidade 09 – <i>Food for thought</i>	108
Figura 3 – “Lin Jiu Kha”	115
Figura 4 – “Robotic-smoker”	115
Figura 5 – “The Golden angel”	116
Figura 6 – “Dora. Super.”.....	116
Figura 7 – Unidade 09 - <i>Who was your best friend?</i>	124
Figura 8 – Unidade 11 – <i>E-mail</i>	125
Figura 9 – Unidade 11 – <i>Scope and sequence</i>	126
Figura 10 – Unidade 09 - <i>What were you like when you were 8 years old?</i>	127
Figura 11 – Unidade 09 – <i>Are you different today as opposed to 5 years ago?</i>	129
Figura 12 – Unidade 02 - <i>Where is the National Bank?</i>	148
Figura 13 – Unidade 02 - <i>Is there a drugstore near here?</i>	148
Figura 14 – Revisão 01 - <i>On Sundays, we go to</i>	150
Figura 15 – Unidade 01- <i>Where’s the movie theater? –</i>	152
Figura 16 – Unidade 09 – <i>3rd grade</i>	155
Figura 17 – Unidade 09 - <i>Tina’s family</i>	156

SUMÁRIO

1 TÁ ESCRITO ATÉ AQUI ATRÁS, AQUI, Ó... “MATERIAL CONSUMÍVEL. PODE SER MANTIDO COM VOCÊ APÓS O FINAL DO ANO LETIVO” – O PNLD E O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA.	21
1.1 O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL: A INTERFACE POLÍTICA E PEDAGÓGICA	25
1.1.1 Breve histórico do livro didático no Brasil	25
1.1.2 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)	26
1.1.3 O programa de avaliação de livros didáticos do PNLD	28
1.1.4 A inclusão da disciplina de Língua Adicional no PNLD	29
1.1.5 A coleção <i>Keep in Mind</i>	33
1.2 A EXPERIÊNCIA COM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUAS	34
1.3 AS RELAÇÕES ENTRE OS ALUNOS E O LIVRO DE INGLÊS NA AULA DE LÍNGUA ADICIONAL	41
1.4 PERGUNTA DE PESQUISA:	44
1.4.1 Objetivo geral da pesquisa:	44
1.4.2 Objetivos específicos:	44
2 A PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA E A INVESTIGAÇÃO DOS USOS DO LIVRO DIDÁTICO EM SALA DE AULA.	47
2.1 OS ELEMENTOS DA ETNOGRAFIA UTILIZADOS NESTA INVESTIGAÇÃO	51
2.2 ENTRADA EM CAMPO: ASPECTOS BUROCRÁTICOS	54
2.2.1 O campo de pesquisa: A Escola Libertá	55
2.2.2 Primeira conversa com a professora	59
2.2.3 Na sala de aula	60
2.3 NUANCES SITUADAS NO DECORRER DESSA INVESTIGAÇÃO DE CUNHO ETNOGRÁFICO	62
3 A LÍNGUA COMO PRÁTICA SOCIAL E O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ADICIONAL	65
3.1 QUESTIONANDO OS USOS NATURALIZADOS E NATURALIZANTES DO LD DE LÍNGUA ADICIONAL EM CONTEXTO PÚBLICO BRASILEIRO	70
3.2 ESTUDOS RECENTES EM LINGÜÍSTICA APLICADA SOBRE O LD NO ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS	78
3.3 SOBRE OS USOS DA LÍNGUA ADICIONAL PROPOSTOS NO LD E OS USOS DA LÍNGUA NA VIDA REAL	92

3.3.1 Performatividade e identidade: linguagem enquanto prática social situada..... 94

3.3.2 A construção do conhecimento a partir de interações significativas: a importância da autenticidade nos materiais didáticos. 96

4 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ADICIONAL DO PNLD E O ALUNO LOCAL: COMO ESSA RELAÇÃO FAZ SENTIDO EM SALA DE AULA? 99

4.1 PERFORMATIVIDADE E IDENTIDADE DOS ALUNOS NOS QUADROS *FOOD FOR THOUGHT* E *PROJECT*. 100

4.1.1 “Tem que passar pela ‘padaria do Seu Joel’: o mundo do aluno nas propostas do LD 101

4.1.2 A participação do aluno no mundo em performances linguísticas no aqui-e-agora do evento aula. 107

4.2 COMO UMA PESSOA QUE NÃO SABE FALAR BROWNIE TIRA MAIS NOTA QUE UMA PESSOA QUE SABE FALAR BROWNIE? - O LIVRO DIDÁTICO E A NOTA ‘DE INGLÊS’. 120

4.3 O NÃO-LUGAR PARA IDENTIDADES SITUADAS NO LD *KEEP IN MIND* E A INSISTÊNCIA DOS ALUNOS EM SE VER COMO SUJEITOS SOCIAIS NOS USOS PARTICULARES DA LÍNGUA 122

4.3.1 “E-mail não é no caderno!”: O não-engajamento discursivo dos alunos nas práticas didatizadas propostas no LD 123

4.3.2 *I’m beautiful, #soquenao*. Criatividade dos alunos nos usos da língua. 136

4.4 “TIPO..., EU NUNCA PERGUNTARIA PRA ALGUÉM ONDE TEM UMA FARMÁCIA!”: A LOCALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM DOS ALUNOS NAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM PROPOSTAS PELO LIVRO. 146

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 161

5.1 DAS LIMITAÇÕES, APONTAMENTOS, IMPLICAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DESSA PESQUISA. 168

5.1.1 Limitações 168

5.1.2 Pesquisas futuras 169

5.1.3 Implicações e Contribuições 170

REFERÊNCIAS 173

1 TÁ ESCRITO ATÉ AQUI ATRÁS, AQUI, Ó... “MATERIAL CONSUMÍVEL. PODE SER MANTIDO COM VOCÊ APÓS O FINAL DO ANO LETIVO”¹ – O PNLD E O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA.

A disciplina de Língua Adicional² foi finalmente contemplada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 2009. Graças à inclusão dessa disciplina no escopo do programa, as escolas públicas cadastradas no programa passaram, desde 2011, a receber livros didáticos consumíveis de inglês e espanhol para o ensino fundamental e, desde 2012, para o ensino médio (BRASIL, 2010).

Motivada por essa importante mudança no cenário de ensino-aprendizagem de língua adicional³ nas escolas públicas brasileiras, proponho nesse estudo uma reflexão em torno da proposta de ensino e também dos usos do livro didático⁴ (LD) de língua inglesa *Keep in mind*, destinado ao oitavo ano do ensino fundamental. A escolha desse material para a presente investigação se justifica pelo fato de ele estar sendo usado no contexto pesquisado, já que foi escolhido dentre as duas coleções apresentadas pelo Guia do Livro Didático⁵ (BRASIL, 2010) a todas as escolas públicas de ensino fundamental e médio do Brasil.

O objetivo que norteia o desenvolvimento dessa pesquisa é investigar os modos como os alunos de uma turma de oitavo ano do ensino fundamental, de uma escola pública de Florianópolis (SC), se

¹ Matheus, em entrevista, me explicando o caráter consumível do livro de inglês. (MATHEUS, ENTREVISTA 12/12/2012).

² A exemplo de Schlatter e Garcez, uso “línguas adicionais” e “inglês” com minúsculas em referência às línguas em si e “Línguas Adicionais” e “Inglês” com referência ao componente do currículo escolar. (GARCEZ, SCHLLATER, 2012).

³ Corroboro com Schlatter e Garcez (2012), segundo os quais, ao usar o termo línguas adicionais ao invés de línguas estrangeiras, “priorizamos o acréscimo dessas línguas a outras que o educando já tenha em seu repertório [...] para a cidadania contemporânea [...] [e] reconhecemos que essas línguas são usadas para a comunicação transnacional [...]”.

⁴ No decorrer do texto, para evitar a repetição constante, usarei as seguintes designações sinônimas de livro didático: “livro de inglês”, “livro texto”,

“material didático” ou a sigla “LD”.

⁵ Como se verá a seguir, as escolas puderam escolher entre duas coleções aprovadas pelo PNLD: *Keep in Mind* e *Links*.

reconhecem nas práticas sociais propostas pelo conteúdo trazido por esse livro e constroem sentido a partir dessas práticas. Vale destacar que, atendendo a um dos pré-requisitos de aprovação do PNLD, o livro precisava ser escrito por autores brasileiros e ser pensado para os alunos das escolas públicas brasileiras.

Como destaca Holliday (1994), os materiais didáticos com seus conteúdos e metodologias compõem um “terceiro elemento” e ocupam um lugar tão importante em sala de aula quanto professores e alunos. O autor explica que isso significa dizer que editoras e outros envolvidos na produção desses materiais têm importante papel no ambiente educacional. Dessa forma, aspectos diversos que fazem parte desde a produção até a entrada do material em sala (dentre esses aspectos, o econômico), formam um “complexo de influências e interesses” (HOLLIDAY, 1994, p.16)⁶ no ambiente educacional, que também merece ser problematizado. Portanto, o papel que o LD ocupa nas salas de aula brasileiras, somado aos números altos investidos no programa, como mostro a seguir, justificam que as lentes de pesquisadores estejam criticamente voltadas a seus diferentes aspectos.

Uma vez que o programa atende as escolas públicas de todo o país, o investimento financeiro do governo para sua manutenção é bastante grande. O quadro a seguir mostra os gastos nos anos de 2011, 2012, 2013 e 2014:

⁶ No original: “Complex of influences and interests” (HOLLIDAY, 1994, p.16).

Quadro 1

Ano	Nível atendido	Valor investido
2011	Ensino fundamental: 1º ao 5º ano - reposição e complementação do PNLD 2010; 6º ao 9º ano – distribuição integral; Ensino médio: reposição e complementação do PNLD 2009. EJA	1.077 bilhões
2012	Ensino fundamental: 1º ao 5º ano – reposição e complementação do PNLD 2010; 6º ao 9º ano – reposição e complementação do PNLD 2011. Ensino médio e EJA - aquisição e distribuição integral.	1.327 bilhões
2013	Ensino fundamental: 1º ao 5º ano - aquisição e distribuição integral 6º ao 9º ano - Complementação do PNLD 2012. Ensino médio e EJA - Complementação do PNLD 2012.	1.115.887,346 bilhões
2014	Ensino fundamental: 1º ao 5º ano - Complementação do PNLD 2013. 6º ao 9º ano - Aquisição e distribuição integral de livros. Ensino médio - Complementação do PNLD 2013.	1.127.578.022,81

Embora questões econômicas fujam ao escopo dessa pesquisa, trago esses dados com vistas a chamar a atenção para o fato de que o programa, ainda que muito bem sucedido e bem vindo, merece cuidadosa e criteriosa investigação nas diversas fases que o constituem, pois, como mostra o estudo de Sarmiento e Silva (2012), a falta de atenção a determinadas fases do processo, bem como informações desconstruídas, podem fazer com que boa parte desse investimento acabe sendo desperdiçado.

As autoras, motivadas pela mudança propiciada pela inclusão da disciplina de Língua Estrangeira no PNLD, se propuseram a pesquisar, em escolas públicas do Rio Grande do Sul, de que forma o ensino nessa disciplina, nesses cenários, estava sendo impactado pela materialização

dessa mudança. O projeto de pesquisa das autoras, em um âmbito maior, destina-se a investigar desde a recepção desse material na escola, passando pela relação do LD com os documentos oficiais, até os usos feitos pelo professor e a recepção por parte do aluno. Nesse artigo ao qual faço referência aqui, no entanto, Sarmento e Silva se limitam aos aspectos relacionados à recepção, pela escola, desse material, além de discutir as regras do PNLD para a disciplina de Língua Estrangeira e a maneira como está sendo viabilizada a entrega desse material consumível aos alunos. Segundo as autoras, o cenário esperado era de adoção em massa do material, já que sua falta era muito sentida na educação pública. No entanto, o que elas relatam é que, muitas vezes, os prazos de entrega dos correios não são cumpridos e os LD são entregues em períodos inadequados, nos quais não há pessoal ou espaço necessário para um correto armazenamento. Isso faz com que os livros recebidos fiquem empilhados na biblioteca ou na sala da direção, por exemplo, dificultando, muitas vezes, o acesso por parte de professores e alunos. Além disso, a importante informação de que os LD de Língua Estrangeira Moderna são consumíveis não era de conhecimento de muitos professores e bibliotecários. Por desencontro e falta de clareza de informações, os livros não estavam sendo entregues aos alunos e, muitas vezes, nem mesmo eram utilizados, no intuito de evitar a perda de tempo em buscar o LD em determinado ambiente da escola e retorná-lo a esse espaço ao fim da aula. Em algumas das escolas pesquisadas pelas autoras, havia o desconhecimento de que o livro poderia ser entregue e deixado com o aluno, sem que ele tivesse que devolvê-lo. Vê-se, portanto, que por desencontro e falta de clareza de informações, muitas das vantagens de se contar com um LD consumível para a disciplina de Língua Estrangeira não estavam sendo aproveitadas. As autoras enfatizam, por fim, que um grande investimento foi feito pelo MEC para aquisição das coleções aprovadas, e que, independentemente de crenças acerca do uso ou não desses LD em sala, “é direito do aluno da escola pública entre os 6º e 9º ano ter acesso a esses livros” (SARMENTO; SILVA, 2012, p.13), e, em alguns contextos, esse direito ainda parece não estar sendo respeitado.

Tendo destacado a relevância de se atentar às diferentes fases do processo que conduz à chegada dos LD às mãos dos alunos, passo, na seção seguinte, a discutir, a partir de fatos históricos, o papel que o livro didático tem exercido no contexto escolar brasileiro, e apresento, nas subseções, o histórico de políticas educacionais voltadas para o uso desse material no Brasil, e, por fim, discuto o processo de avaliação da

coleção didática de língua inglesa indicada pelo PNLD e adotada na escola na qual esse estudo foi realizado.

1.1 O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL: A INTERFACE POLÍTICA E PEDAGÓGICA

A fim de melhor situar o material didático no contexto social e histórico do sistema educacional brasileiro, apresento nessa seção um breve histórico do livro didático no Brasil, focando no LD de língua inglesa, no sentido de evidenciar a forma como esse material está atrelado à história da educação pública no país, e a forma como o sistema político nacional tem, ao longo dos anos, influenciado na escolha e nas formas de uso desse recurso pedagógico, por meio de sucessivos programas governamentais dedicados a regulamentar, adquirir, avaliar e distribuir livros didáticos nas escolas públicas.

1.1.1 Breve histórico do livro didático no Brasil

A presença dos livros didáticos nas escolas brasileiras data do séc. XIX, período em que o contexto educacional brasileiro era composto apenas pela elite economicamente e culturalmente favorecida. Nesse período, os livros de todas as disciplinas vinham da Europa, em seu idioma original, e não eram traduzidos. Segundo Yano (2005) o conteúdo estudado tinha, portanto, o contexto europeu como referência. No entanto, a criação do Colégio D. Pedro II no Rio de Janeiro, capital brasileira em 1837, estimulou outras províncias a também criarem colégios, fazendo com que, dessa forma, a educação nacional evoluísse, e a necessidade de material escolar mais apropriado ao contexto local emergisse. Porém, nos anos finais do império, o modelo educacional, bem como o material didático presente nas escolas públicas brasileiras não supriam as necessidades do sistema educacional, agora muito mais amplo que à época do início do século. O aumento quantitativo do ensino no Brasil fez com que, a partir de 1889, já no regime republicano, o modelo educacional fosse gradativamente se afastando do modelo europeu, mais elitista, e se aproximando do modelo americano, mas acessível às camadas populares (YANO, 2005).

De acordo com informações da página *online* do FNDE, em 1937 foi criado o Instituto Nacional dos Livros (INL), um órgão subordinado ao MEC, cuja função recaía no planejamento das atividades relacionadas ao LD e no estabelecimento e manutenção de convênios com instituições, de forma a garantir a produção e a distribuição desse

material. No ano seguinte, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), cuja função, nada didática (YANO, 2005), era a de monitorar as características político-pedagógicas dos LD, de acordo com os pressupostos políticos da ditadura de Getúlio Vargas.

Com a expansão escolar ocorrida ao final da década de 60, outros programas governamentais voltados ao livro didático foram implantados. Dentre eles, a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), que visava a coordenar a produção, edição e distribuição do LD. A COLTED resultou de um dos acordos assinados entre os governos brasileiro e americano: o MEC/USAID. No entanto, críticos da educação brasileira denunciavam que essa ajuda, na verdade, era uma forma de controle americano exercido sobre o conteúdo e a ideologia dos livros didáticos das escolas brasileiras, pois o “objetivo [...] [do acordo] era viabilizar recursos e distribuir gratuitamente 51 milhões de livros, em um período de três anos, porém, com conteúdos que deviam seguir as imposições e o pensamento dos assessores americanos”. (YANO, 2005, p.55). O convênio terminou em 1969 e, em 1971, o INL assumiu as tarefas da COLTED.

Em 1976, criou-se a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), responsável pela execução dos programas do LD, no qual, “devido à insuficiência de recursos para atender todos os alunos do ensino fundamental da rede pública, a grande maioria das escolas municipais é excluída do programa” (BRASIL, 2012, s/p); em abril de 1983 foi instituída a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) que incorporou o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), desenvolvido em 1971 pelo INL; e em agosto de 1985, o PLIDEF foi substituído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Dada a relevância desse programa para esse trabalho, foco a seguir nas diretrizes do PNLD, considerando o período do ano de 1985 aos dias atuais.

1.1.2 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

Como se pode depreender dos dados históricos apresentados na seção acima, o livro didático além de um importante recurso pedagógico constitui-se também como um objeto de veiculação de ideologias políticas e culturais e “um item comercial bastante valorizado, tendo em vista o amplo e aquecido mercado de livros didáticos no Brasil, que se deve, principalmente, ao PNLD, “o maior programa governamental de aquisição de livros didáticos do mundo” (MANTOVANI, 2009, p.11).

Dada a representatividade desse programa no sistema educacional público brasileiro, e devido à recente inclusão da disciplina de Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol) no escopo do programa, apresento, nessa seção, o histórico do PNLD, seguido de considerações acerca do Guia de Livros Didáticos – PNLD 2011- Língua Estrangeira Moderna.

Para uma visão geral do programa, recorro a Batista (2003), que assim o descreve:

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC). Seus objetivos básicos são a aquisição e distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental brasileiro. Realiza-se por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal vinculada ao MEC e responsável pela captação de recursos para o financiamento de programas voltados para o ensino fundamental. A fim de assegurar a qualidade dos livros a serem adquiridos, o Programa desenvolve, a partir de 1996, um processo de avaliação pedagógica das obras nele inscritas, coordenado pelo Comdipe (Coordenação Geral de Avaliação de Materiais Didáticos e Pedagógicos) da secretaria de Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação (BATISTA, 2003, p.25-26)

Já para uma descrição mais específica, percorro o caminho do desenvolvimento do programa, a partir de 1985, de acordo com os fatos que o constituem, listados no *site* do FNDE.

De acordo com essas fontes, o PNLD foi instituído em substituição ao PLIDEF pelo decreto de lei nº 91.542, editado em 19/8/85. Dentre as principais mudanças consequentes dessa alteração, que desencadeou modificações como a participação dos professores na escolha do livro e a reutilização do livro, por exemplo, constam a abrangência das 1ª e 2ª séries das escolas públicas e comunitárias e a transferência do controle das decisões para a FAE, excluindo, assim, a contrapartida dos estados.

Entre os anos de 1993 e 1994 são definidos critérios para avaliação dos livros distribuídos pelo PNLD. Em 1995, as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa do ensino fundamental passam a

receber livros didáticos doados pelo programa. O mesmo ocorre com a disciplina de Ciências, em 1996, e de Geografia e História, em 1997.

No entanto, somente a partir de 1996, o processo de avaliação dos livros inscritos no PNLD tem início e de acordo com informações do FNDE

Os livros foram avaliados pelo MEC conforme critérios previamente discutidos. Esse procedimento foi aperfeiçoado, sendo aplicado até hoje. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático (BRASIL, 2012, s/p).

Significativas ampliações foram realizadas no programa nos anos seguintes, como por exemplo, a distribuição de dicionários de língua portuguesa e de materiais destinados a alunos com deficiência visual.

Em 2003, foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio, (PNLEM) por meio da resolução CD FNDE nº. 38, de 15/10/2003, em 2004, livros de matemática e português passaram a ser distribuídos a alunos do 1º ano do Norte e Nordeste, e, em 2005, para alunos de todos os anos e todas as regiões. Os livros de história e química passam a ser distribuídos em 2007, ano em que também é regulamentado o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA).

Em 2009, são estabelecidas novas regras para que as escolas participem do PNLD. De acordo com a resolução CD FNDE nº. 60, de 20/11/2009, a distribuição de livros passa a ser condicionada à adesão das escolas públicas e federais ao programa. Essa resolução adiciona a disciplina de Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol) ao PNLD para anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Assim, em 2010, pela primeira vez, foram distribuídos livros didáticos para a disciplina de Língua Estrangeira aos anos finais do Ensino Fundamental, para serem utilizados em 2011. Em 2011 foi a vez do Ensino Médio também receber o material, cujo uso teve início em 2012.

1.1.3 O programa de avaliação de livros didáticos do PNLD

O PNLD iniciou o programa de avaliação de livros didáticos em 1996, após o seminário “Livros Didáticos: Conteúdos e Processos de Avaliação”, realizado em 1995, no qual foram estabelecidos e

divulgados os critérios de análise e os critérios eliminatórios. Nesse mesmo ano o Ministério da Educação enviou cartas convidando algumas editoras a inscrever seus livros no processo de seleção do PNLD. Essas cartas informavam os critérios avaliativos, bem como condições para compra, tais como preços, prazos, entrega etc. Passado esse processo, às editoras cujos materiais haviam sido reprovados era enviado um laudo técnico. Com relação aos livros aprovados, o passo seguinte era o envio para as escolas do Guia do livro didático do PNLD-2011 com as avaliações e resenhas dos livros aprovados (MANTOVANI, 2009).

Ainda no ano de 1996 foram avaliados livros de Ciências, Matemática, Estudos Sociais e Língua Portuguesa. Do total de livros avaliados, 263 foram considerados inadequados, por apresentarem, de acordo com o MEC, “erros” de conceito, preconceito e desatualização” (SOUZA, 2011, p.57).

No decorrer do ano 2000, foi realizada a “avaliação da avaliação” (MANTOVANI, 2009, p.49), por membros da Secretaria de Ensino Fundamental (SEF), a qual resultou no documento denominado “Recomendações para uma Política Pública de Livros Didáticos”, publicado pelo MEC no ano de 2001. Este documento sintetiza a discussão de aspectos, tais como os critérios de avaliação, o contexto educacional brasileiro, concepção de LD, dentre outros e, segundo Mantovani ele “tornou-se uma referência bastante importante para as edições seguintes do PNLD”. (MANTOVANI, 2009, p.50).

1.1.4 A inclusão da disciplina de Língua Adicional no PNLD

Apesar da ampliação gradativa que o programa sofreu logo nos primeiros anos, foi só em 2010, quase 15 anos após o início do programa de avaliação de livros didáticos, que livros de inglês e espanhol passaram a ser contemplados, avaliados, adquiridos e distribuídos pelo PNLD. A falta do atendimento à disciplina de Língua Estrangeira (LE) pelo programa era questionada e a inclusão dos critérios de análise foram reconhecidas e divulgadas por autores da área, como se vê na afirmação de Dias (2009, p. 200):

O LD de LE [...] não passa por essa avaliação criteriosa do PNLD, nem é distribuído gratuitamente aos alunos do segundo ciclo do ensino fundamental cursando a escola pública brasileira. Neste ano [2009], porém, os critérios de análise do LD de inglês e de espanhol foram

fornecidos no PNLD-2011 e estão à disposição dos professores e autores (DIAS, 2009, p.200).

A partir de então, os livros didáticos de inglês e espanhol passam pelo crivo avaliativo dos especialistas do programa, que os aprovam ou não conforme critérios de avaliação disponíveis no Guia de Livros Didáticos PNLD-2011. Os Guias referentes a cada disciplina podem ser encontrados no site do FNDE, e também são enviados às escolas públicas, para que os professores possam realizar suas escolhas. Nele encontram-se, além dos critérios eliminatórios e classificatórios de avaliação dos LD, resenhas das coleções que tenham sido aprovadas, as quais são “precedidas de considerações teórico metodológicas atualizadas” (DIAS, 2009, p.200). É a partir dessas resenhas feitas por especialistas dos livros considerados adequados por eles e a partir da análise das coleções que recebem nas escolas antes do momento de escolha oficial que os professores podem decidir qual livro adotarão.

Segundo consta no guia, a inclusão da disciplina de Língua Estrangeira no PNLD é considerada um marco importante na história da disciplina, por expressar o reconhecimento de seu papel na escola e no caso da LE, por propiciar que os alunos tenham outras formas de estar em contato com a língua alvo.

Ainda de acordo com o guia, o material selecionado pelo PNLD 2011 para ser utilizado nas aulas de língua adicional no segundo ciclo do ensino fundamental conta com um manual do professor que lhe possibilitará expandir os temas das aulas e que deve, segundo o documento, ser uma forma de contribuir para a formação continuada do professor.

Além disso, observa-se também uma preocupação acerca da importância do ensino-aprendizagem de língua adicional na escola básica, ressaltando o caráter educativo do ensino de línguas nas escolas, como pode ser conferido na citação abaixo:

[...] os critérios adotados no Edital PNLD 2011 para a seleção das coleções buscaram garantir que, na escola pública, o aluno consiga aprender a língua estrangeira para compreender e produzir, oralmente e por escrito, diversos tipos de textos. Além do mais, os critérios incluíam a importância do caráter educativo da aprendizagem de línguas, que pode oportunizar o conhecimento sobre o outro e sobre si mesmo, sobre culturas locais e globais. (BRASIL, 2010, p.11).

Dentre os critérios gerais de avaliação que serviram de base para a seleção dos LD de língua adicional, estava o respeito à “legislação, diretrizes e normas oficiais do ensino fundamental [...] [e a observação de] princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano” (BRASIL, 2010, p.12). Já com relação aos critérios específicos de avaliação para escolha do material, os autores destacam questões que têm sido muito discutidas na contemporaneidade, especialmente nos estudos em Linguística Aplicada, como revela o texto a seguir:

Finalmente, uma das preocupações das coleções didáticas, [...] deveria ser a de reconhecer as marcas identitárias dos diversos alunos brasileiros, tais como gênero, raça e classe social, entre outras, além da diversidade de contextos de ensino e aprendizagem do Brasil, prevendo a diversidade do público alvo ao qual ele se destina. O livro didático influencia a formação das identidades dos indivíduos, que são construídas e reconstruídas a partir da relação com o outro. Portanto, é fundamental que os livros contribuam para a desnaturalização das desigualdades e promovam o respeito às diferenças. Em síntese, o livro precisa contribuir para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, desprovidos de preconceitos, capazes de respeitar a si mesmos e a outros, a sua própria cultura e as dos outros, partindo de experiências críticas e reflexivas com a língua estrangeira. (BRASIL, 2010, p.12-13).

Vê-se, portanto, que o documento atribui ao LD uma grande responsabilidade na formação do aluno enquanto cidadão crítico e democrático.

O guia do PNLD 2011 apresenta também uma ficha de avaliação, constituída por 92 perguntas, subdividida em 14 itens específicos. São estes: 1) Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental; 2) Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; 3) Coerência e adequação entre a abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção e a proposta didático-pedagógica e objetivos explicitados; 4) correção e atualização de conceitos, informações e

procedimentos; 5) observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada; 6) adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção; 7) Estrutura e organização; 8) Coletânea de textos orais e escritos; 9) Compreensão escrita; 10) Produção escrita; 11) Compreensão oral; 12) Produção oral; 13) Conhecimentos linguístico-dicursivos: gramática e vocabulário; 14) Diversidade, cidadania e consciência crítica.

Nos aspectos ressaltados acima, vê-se que o guia traz aspectos que têm sido evidenciados principalmente na vertente dos estudos culturais e na pedagogia de línguas, discutida especialmente na área de Linguística Aplicada, como por exemplo a inter-relação entre o local e o global, a heterogeneidade dos atores sociais, a importância da metodologia situada, etc.

Assim, com base na observação dos critérios presentes na ficha de avaliação, 26 coleções de inglês foram avaliadas em 2010, a fim de ser usadas no ano letivo de 2011. Dessas, apenas duas foram aprovadas, fato que segundo os autores do guia do livro didático de língua adicional 2011 se justificou por se tratar da primeira vez que se avaliou o LD desse componente curricular. Já no processo de seleção realizado em 2010 (cujos resultados foram publicados no Guia do PNLD 2012 – Ensino Médio), 20 coleções didáticas de língua inglesa foram avaliadas, e sete foram aprovadas, o que pode indicar que as editoras estão buscando se adequar às exigências do PNLD para atenderem às expectativas das propostas de ensino-aprendizagem de línguas desse documento, e também para garantir um nicho desse mercado tão lucrativo⁷.

Por fim, após o processo de avaliação realizado pelo programa, o guia com as resenhas dessas duas coleções aprovadas foi enviado para as escolas para que os professores fizessem sua escolha. Cabe ressaltar que o programa estabelece que os LD indicados nestes guias sejam utilizados no triênio de 2011, 2012 e 2013.

Apresento, a seguir, ainda que brevemente, algumas considerações feitas na resenha presente no Guia do PNLD-2011 acerca

⁷ Importa destacar que as coleções aprovadas no PNLD 2011 (*links e Keep in mind*) não constam dentre as coleções aprovadas no Guia do PNLD – 2014. Ainda, o quadro comparativo entre as coleções aprovadas, presente nos Guias do PNLD, revela que os livros aprovados em 2014 estão mais de acordo com os critérios do edital que aqueles aprovados no Guia de 2011 (BRASIL, 2013).

da coleção didática *Keep in mind*, livro utilizado pelos participantes nesse estudo.

1.1.5 A coleção *Keep in Mind*

A equipe técnica do PNLD é definida pela Secretaria de Educação Básica (SEB) e é composta por um número bastante grande de avaliadores e leitores críticos. No Guia do PNLD-2011 de Língua Estrangeira, por exemplo, são listados 39 nomes de especialistas que avaliaram e resenharam as coleções, além de profissionais que atuaram nesse processo em comissões e coordenações diversas. Pode se depreender, portanto, que a voz que emite opiniões e considerações acerca dos livros aprovados, nas resenhas presentes no guia, é múltipla e heterogênea.

Com relação à coleção “*Keep in mind*”, das autoras Elizabeth Young Chin e Maria Lucia Zaorob, esses especialistas apontam que as atividades de compreensão escrita (*Reading*) presentes na coleção fazem referência à articulação entre o ensino-aprendizagem da língua inglesa e às vivências do aluno dentro e fora da escola. Segundo os autores da resenha, essa seção contém “atividades que exploram diferentes estratégias de compreensão de textos - tais como ativação de conhecimento prévio, compreensão global do texto e produção de inferência - e contribuem para a formação do leitor reflexivo e crítico” (BRASIL, 2010, p.37). Além disso, consta no guia que “a reflexão sobre a diversidade, cidadania e consciência crítica” é possível em várias atividades (BRASIL, 2010, p.38). Assim, conclui a resenha, “esta seção contribui para a formação integral do aluno e sua participação social” (BRASIL, 2010, p.40)⁸.

Nas seções subsequentes, no entanto, chama atenção a completa ausência de observações referentes a questões sociais mais amplas, que mantenham integradas as práticas locais dos alunos às atividades de compreensão e produção oral, compreensão auditiva e produção escrita. Ao invés disso, a avaliação privilegia aspectos mais estruturais, como a associação do vocabulário ao tema da unidade ou à gramática, por exemplo. Aspectos destacados na ficha de avaliação, especialmente as do item 14 (Diversidade, cidadania e consciência crítica), são ignorados

⁸ Ressalto que o que descrevo aqui são as considerações feitas pelos autores da resenha do Guia do PNLD-2011. Meu posicionamento com relação às propostas de compreensão escrita dessa coleção diverge da desses autores, conforme problematizo na seção de análise de dados.

nas seções seguintes. A maior parte das observações, com exceção das passagens destacadas na seção de compreensão escrita, são comentários avaliativos das atividades relacionadas ao léxico e à gramática, de forma que o componente sócio histórico e cultural referente a práticas de linguagem que poderiam ser facilmente reconhecidas pelo aluno local como práticas situadas e que poderia permear todo o conteúdo é, na maior parte do tempo, deixado de lado.

Destaco, no entanto, que mesmo com algumas críticas que serão apresentadas ao longo do trabalho em relação a diferentes fases do processo de escolha do LD e da consistência (ou falta de) do material, considero o PNLD um programa de grande importância no cenário escolar público brasileiro e enfatizo, portanto, a necessidade de problematizarmos e discutirmos aspectos referentes a ele, de modo que os materiais didáticos se tornem cada vez mais aliados no processo de ensino-aprendizagem e não instrumentos de alienação e homogeneização cultural.

Tendo apresentado as principais características do processo de avaliação e seleção dos LD de língua adicional realizado pelo PNLD, apresento, na seção seguinte, as razões que me motivaram a investigar o modo como os alunos lidam com as práticas de linguagem propostas pelo livro didático de língua inglesa, distribuído por esse programa.

1.2 A EXPERIÊNCIA COM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUAS

O LD de língua inglesa, além de propiciar o aprendizado dessa língua, é também um meio de se conhecer um mundo novo, por meio de textos e figuras que contam histórias de outros cantos do planeta, de pessoas de diferentes etnias com palavras que recriam sentidos do contexto retratado, a partir de realidades situadas. Essa é a definição que contempla a impressão que tive dos livros didáticos de língua inglesa enquanto aluna de inglês.

Importa destacar, porém, que meu processo de ensino-aprendizagem de inglês não se deu a partir de livros didáticos, mas, principalmente, por meio de leitura e tradução de letras de músicas e de livros. Foi, portanto, um processo informal, guiado pela curiosidade e interesse, ao qual o livro didático foi sendo integrado aos poucos, especialmente para aprender aspectos gramaticais que eu julgava complexos.

No entanto, foi apenas quando participei de cursos preparatórios para exames internacionais de proficiência (o primeiro, entre 2004 e 2005; o segundo, em 2009) que tive como base de estudos um livro

didático importado, e apesar do caráter didatizado dos textos, os professores conseguiam relacionar as unidades e os temas com experiências da nossa vida cotidiana. Esse contexto e a ótima qualidade gráfica do material didático que utilizei nesses cursos fizeram com que eu tivesse a boa impressão descrita no início dessa seção.

Quando me tornei professora de inglês, no entanto, e passei a trabalhar no instituto de línguas da faculdade onde me formei, a relação com o LD passou a ser um tanto conflituosa. Naquela instituição, o livro didático⁹ era extremamente valorizado e constantemente utilizado nas aulas, visto como “lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e dessa forma, fonte última [...] de referência” (SOUZA, 2011, p.27). Por mais que fosse comum o uso de materiais “extras” e avulsos, como jogos, músicas e atividades em geral, retirados pelos professores de outras fontes (internet ou outros livros, por exemplo) e trazidos para complementar o conteúdo do LD nas aulas, a temática desses materiais estava sempre em consonância com o conteúdo trazido pelo livro. Essa situação, conforme explica Tilio, decorre, muitas vezes, do fato de que o livro didático é a única fonte de referência conhecida pela maioria dos professores. Assim, mesmo quando trazem atividades avulsas, essas acabam seguindo o padrão do LD (TILIO, 2008b, p.125).

Na escola, as discussões sobre possíveis mudanças da coleção didática utilizada a cada final ou início de ano era um dos eventos mais importantes do calendário letivo, posto que além de ser o principal condutor das aulas, o material didático era também visto como um item que agregava valor à instituição. Era comum a sua apresentação aos pais e alunos no momento da matrícula, ou quando vinham pedir informações acerca da organização do curso. Além disso, era comum que os alunos, uma vez que haviam adquirido o livro, fizessem questão de usá-lo plenamente, tanto pela questão financeira, já que haviam pagado pelo material, quanto pela legitimação deste recurso pedagógico. Predominava ainda, naquele contexto, a concepção de livro como detentor de verdades socialmente e historicamente construídas (OLSON, 1989), além da crença de que a organização conteudista, na sequência

⁹ No período em que atuei como professora dessa escola, o material didático utilizado era a coleção *American English File*, dos autores Oxenden, Latham-Koenig e Selingson. O livro foi primeiramente publicado em 1996, pela *Oxford University Press*. O material é composto por um livro do aluno, um livro do professor, um livro de tarefas com MultiRom, um CD de áudio, além de oferecer um *site* na internet para consultas do aluno e outro como fonte para o professor.

em que era apresentada, contemplava o necessário para a aprendizagem esperada em cada etapa específica.

Essa atitude da escola em relação ao LD demonstra que a formação discursiva a respeito da importância do livro didático não está presente apenas na sala de aula, mas também na sociedade como um todo, indo ao encontro da afirmação de Coracini, que diz que “[a escola,] ao mesmo tempo que constrói o imaginário discursivo da sociedade a seu respeito, vê também seus valores, interesses e necessidades de toda ordem sendo construídos e modificados por essa mesma sociedade” (CORACINI, 2011a, p.33). Assim, a escola lida não apenas com suas próprias concepções acerca do livro didático, mas também com as concepções da sociedade, o que torna a questão ainda mais complexa. Vale destacar que a atitude da escola com relação ao LD denota a legitimação dada a esse material como fonte indispensável ao aprendizado da língua inglesa¹⁰.

Tendo vivenciado essa realidade no início de minha carreira, observei que não havia problematização acerca de uma possível mudança de atitude da escola com relação ao papel do livro didático nas aulas e tampouco se discutia modos alternativos de uso do LD na instituição e tampouco a não utilização desse material. Sua necessidade era incontestável, pois poucos professores teriam tempo, formação e disposição para elaborar todo material das aulas por conta própria. Além de que, prevalecia a crença na adequação do conteúdo do material ao objetivo pretendido – tornar o aluno proficiente de acordo com os critérios próprios da escola, isto é, que o aluno fosse capaz de acompanhar as lições do livro subsequente. Assim, respeitava-se a “hierarquia da seleção e organização de conteúdo” (SOUZA, 2011, p.29) presente no livro de inglês.

Nas discussões realizadas em reuniões de professores, as opiniões divergiam sobre como o LD deveria ser utilizado. Enquanto a coordenadora e algumas professoras defendiam que o conteúdo do LD

¹⁰ Ressalto que antes da contemplação da disciplina de Língua Estrangeira Moderna pelo PNLD, não existia uma política pública voltada para essa disciplina, de forma que os usos do LD nas aulas de inglês divergiam de um estado para outro. No Rio Grande do Sul, por exemplo, por intervenção do Ministério Público, as escolas foram proibidas de adotar um LD, uma vez que não teriam condições para disponibilizá-lo para o aluno; no Paraná, o projeto Folhas tem como um de seus resultados a produção e distribuição gratuita de livros didáticos (conforme dado da Secretaria Estadual da Educação, disponível em <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=1689>).

deveria ser integralmente desenvolvido em sala, inclusive com correções do livro de tarefas durante a aula, outros professores defendiam a alteração e/ou substituição de partes das lições por materiais trazidos pelo próprio professor. Eu me posicionava ao lado desses últimos, e sempre vi como muito positiva essa discussão, impressionando-me com a maneira dos professores defenderem suas crenças com relação ao uso do LD. Havia inclusive a possibilidade de “pular”¹¹ determinadas atividades do livro, desde que isso fosse negociado com o aluno. Porém, dada a concepção de livro como detentor da sabedoria legitimada, compartilhada pela maior parte da escola, as tarefas deixadas de lado eram, em geral, as mais curtas e que no fim das contas não representavam muito em termos de tempo para realização de outras atividades. Com relação aos usos do livro, muitas vezes, havia diferenças entre professores e alunos, a sugestão de deixar esse recurso de lado em alguns momentos, muitas vezes, não era bem aceita pelos alunos. No meu caso, a própria insegurança quanto à escolha adequada de material para substituir ou simplesmente complementar o LD fazia com que eu me detivesse mais e mais a ele.

Sobre a postura dos alunos frente ao uso do LD de língua inglesa, Souza (2011) afirma a importância de que possam ter oportunidades de questionar o papel do livro didático no ensino, o que pode servir como parte do desenvolvimento da sua habilidade crítica. Consonante com a autora, Tilio (2008b) classifica a cobrança para que o conteúdo do livro seja seguido rigorosamente, sem que se deixe de trabalhar nenhuma atividade, como “uma postura não crítica em relação ao ensino [...] que pode [no entanto] ser modificada através da ação do professor” (TILIO, 2008b, p.140).

Ao repensar e, consequentemente, ressignificar essa situação, vejo que a posição da escola em que trabalhei era paradoxal, visto que, ao mesmo tempo em que dava ao professor liberdade para usar o LD adotado pela instituição, ou conciliar seu uso com o de outros materiais, ela também exigia que a programação das lições fosse cumprida dentro do prazo previsto, uma vez que elas estavam rigorosamente atreladas à carga horária semestral, e que havia ainda duas provas semestrais, cujas atividades deveriam contemplar o conteúdo do livro didático trabalhado. Ou seja, enquanto professora sentia liberdade para diversificar as atividades das aulas, desde que o conteúdo do LD fosse priorizado, e o

¹¹ Uso aqui o termo “pular” pois entendo que, embora bastante informal, ele tenha se tornado legítimo devido a seu uso comum no contexto de ensino/aprendizagem em que o livro didático se encontra presente.

cronograma de aulas fosse nada, ou minimamente alterado. Portanto, uma tarefa quase impossível. Consequentemente, a ideia implícita no cronograma do curso de que o *script* do livro texto deveria ser seguido, rigorosamente, incomodava-me sobremaneira. Entendo hoje que esse incômodo era devido à minha experiência enquanto aprendiz de inglês que não seguiu nenhum roteiro legitimado por meio de material didático institucionalizado. Meu processo de aprendizagem da língua inglesa se deu de maneira informal, em trocas interacionais com minha irmã, também aprendiz dessa língua, com a ajuda de tradução de letras de música e de alguns livros. Eu era motivada principalmente pela curiosidade em desvendar as histórias ali narradas, o que se configurava, portanto, em uma prática autêntica e muito significativa. Assim, ao me constituir como professora passei a defender que os alunos precisam ser instigados a relacionar o aprendizado da língua a algo que lhes desperte interesse e que tenha algum significado em suas vivências, dentro e fora da sala de aula, de forma a auxiliá-los no processo de criação de sentidos nessa língua. Porém, na prática, sentia que o tempo que dispúnhamos em sala de aula para falar e refletir sobre a significação de tarefas era sempre pouco, visto que era preciso “dar conta” do conteúdo do LD previsto para cada aula, ainda que “pulássemos” algumas partes das unidades.

Diante dessa situação, eu me via, de certa forma, compelida a dar todo o conteúdo das lições do livro previstas para cada aula, e mesmo assim tentava trabalhar com atividades extras, procurando evitar que os alunos se entediassem com a repetição de padrões de atividades daquele material didático. Devo destacar, contudo, que mesmo considerando importante alternar os materiais utilizados em sala, eu sentia que devia “respeitar” e “seguir” o livro, como se esse contivesse em seu interior a fórmula para o aprendizado da língua. Apesar da relação conflituosa com o livro texto, a ideia de que ele era detentor da sabedoria legitimada também fazia parte do meu “imaginário discursivo” (CORACINI, 2011a, p.33).

Nas discussões sobre casos de insucesso no processo de aprendizagem dos alunos da escola, não era comum ver o livro didático sendo citado dentre os possíveis aspectos que pudessem ser, de alguma forma, prejudiciais à aprendizagem. Estratégias de *marketing* que conclamavam que tais materiais seguiam as mais progressistas teorias sobre ensino-aprendizagem de línguas faziam (e fazem) com que imperasse o entendimento de que um livro produzido, por exemplo, em Londres, e utilizado em tantos lugares do mundo para o ensino-aprendizagem de inglês, não poderia ser considerado senão um bom

recurso para o professor e para os alunos. Essa legitimação do LD enquanto recurso apropriado para o ensino da língua inglesa traz implícita a noção de que a metodologia veiculada nos livros produzidos em países que têm o inglês como primeira língua é apropriada para seu ensino em qualquer contexto (c.f. HOLLIDAY, 1994, 2005). Como nos lembra Tilio, os LD de língua inglesa ainda mais aceitos mercadologicamente são os produzidos internacionalmente, mesmo estando esses distantes da realidade onde serão empregados, já que um autor nativo legitima o conteúdo (TILIO, 2008b). Essa questão, problematizada há quase duas décadas por Holliday (1994) propõe uma reflexão acerca do fato de que

Há professores e elaboradores de currículo que são nativos dos países onde trabalham, e possuem a mesma nacionalidade dos alunos que ensinam, e no entanto estão buscando fazer sentido a partir de metodologias desenvolvidas na Inglaterra, na América do Norte ou na Australasia para situações “ideais” de ensino-aprendizagem, as quais são muito diferentes das suas. Neste caso, a questão acerca de qual é a situação ideal de sala de aula, ou até que ponto as metodologias recebidas como pacotes prontos são as mais apropriadas, torna-se muito importante (HOLLIDAY, 1994, p.11)¹².

Entendo que essa questão com relação à “metodologia apropriada” deve ser problematizada nas instituições, que precisam atentar para necessidades locais, e a partir disso, pensar a metodologia de ensino. Nas aulas em que eu buscava conciliar o conteúdo do LD com atividades extras, por exemplo, o resultado, muitas vezes, era uma aula fragmentada, visto que o caráter fechado da organização do conteúdo e da metodologia sugerida tornava difícil estabelecer uma continuidade entre as atividades extras e as atividades do LD. Muitas

¹² No original: “There are teachers and curriculum developers who are native to the countries where they work, and the same nationality as the students they teach, but who are trying to make sense of methodologies developed in Britain, North America or Australasia for ‘ideal’ teaching-learning situations which are very different from their own. In this latter scenario, the question of what is the optimum classroom situation, or how far received classroom methodologies are the most appropriate, becomes very important” (HOLLIDAY, 1994, p.11).

vezes, a aula tornava-se apressada, sem a possibilidade de alunos e professora dedicarem o tempo necessário às diferentes atividades realizadas. Importa enfatizar que eu não contava com orientação teórica necessária para preparar meu trabalho com as atividades extras e, nesse sentido, como explica Santos (1993, p.63), “para modificar e complementar o material, o professor precisa de subsídios teóricos que o instrumentalize para a alteração ou adaptação de conteúdos à realidade educacional.” O autor lembra ainda que o processo de elaboração do material didático é também um processo de (re)constituição do professor que, teoricamente orientado, ao produzir esses materiais se envolve em um processo de reflexão acerca das necessidades de seus alunos no contexto em que atua.

Essas questões, no entanto, só se tornaram mais claras e teoricamente orientadas, no decorrer do último ano em que atuei como professora de inglês nessa escola. Isso por que nesse ano tive contato mais próximo com os pressupostos da teoria bakhtiniana, o que me levou a questionar, primeiramente, as propostas de atividades de produção textual presentes no livro que eu utilizava em sala. Após ler e discutir aspectos como dialogismo e polifonia, por exemplo, com especial atenção aos textos escritos, passei a enxergar as propostas de produção escrita do LD como mecânicas e estruturais, guiando o texto do aluno para um objetivo pré-estabelecido pelo próprio livro (já que esse dizia o que o aluno deveria escrever em cada parágrafo), dando pouca oportunidade para que o aluno assumisse autoria de sua escrita. Foi a partir dessa constatação que a orientação acerca da importância de uma metodologia socialmente e culturalmente situada foi gradualmente se tornando clara, ao passo que minha prática docente que visava atender à programação e ao uso prescrito do LD se tornava cada vez mais incômoda, demandando mudanças de atitude e desconstrução de conceitos arraigados acerca do LD e de sua (quase) inquestionável eficiência no ensino de inglês naquele contexto.

A problematização das situações de ensino-aprendizagem de inglês acima descritas, marcadas pelo uso constante do livro didático, bem como a reconfiguração da disciplina de língua estrangeira, que agora conta com a possibilidade de receber livros didáticos gratuitos, estimularam minha busca por reflexões e discussões críticas acerca do trabalho com o LD de língua inglesa nas salas de aula das escolas públicas brasileiras.

Ao compreender, a partir da reflexão sobre minha própria experiência docente, a importância dada a este recurso nas escolas, e o quanto seu mau uso, ou o uso teoricamente desinformado, pode

acarretar em prejuízo ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, senti a necessidade de pesquisar a maneira como os alunos lidam com as informações presentes no LD no processo de construção de conhecimento.

Tendo apresentado um panorama de minha experiência enquanto usuária do LD de língua adicional enquanto aluna e, posteriormente, enquanto professora de inglês, discuto, a seguir, a importância de se problematizar os usos do livro didático de inglês no contexto público educacional brasileiro.

1.3 AS RELAÇÕES ENTRE OS ALUNOS E O LIVRO DE INGLÊS NA AULA DE LÍNGUA ADICIONAL.

A maneira como os livros didáticos têm sido disponibilizados nas escolas públicas brasileiras, além de motivo de comemoração é também um importante tema de investigação. A pesquisa pode contribuir para a discussão e adequação do uso desse recurso pedagógico na formação de alunos críticos e com elevado senso de cidadania. Ao clamar por trabalhos que problematizem o livro didático, corroboro com autores como Coracini (2011a), que alerta para o fato de que muitos trabalhos voltados aos LD de língua adicional no Brasil caracterizam-se ainda por não atender ao grau de criticidade demandado na vertente da Linguística Aplicada. Também Sarmiento e Silva (2012) alertam para o fato de que a maioria das pesquisas envolvendo livros didáticos de línguas estrangeiras no Brasil

concentra-se na avaliação dos LD, muitas vezes a despeito do seu contexto de uso. Parece haver uma carência de investigações dentro dos pátios escolares de forma a descrever as práticas reais envolvendo esse artefato (SARMENTO; SILVA, 2012, p.14).

Além da procedência da constatação das autoras acerca da falta de investigação sobre o LD em contextos reais de uso, importa ainda ressaltar que muitas das pesquisas também não trazem à baila uma discussão acerca da equidade entre escolas e comunidades. Vale destacar que há mais de duas décadas, Apple (1989) já questionava o fato de que, apesar da representatividade que possuem ao longo da vida escolar dos alunos, o livro didático é pouco problematizado em termos de análise crítica.

Dada, portanto, a reconhecida importância que o livro texto assume na sala de aula de língua adicional em contexto nacional e internacional, e em especial nas escolas públicas brasileiras, torna-se indispensável discutir a forma como seu uso é materializado nas práticas escolares, no processo de ensino-aprendizagem de língua adicional. Essa necessidade de problematização recai no fato de que, mesmo com os avanços nas pesquisas em Linguística Aplicada sobre aquisição e ensino-aprendizagem de língua adicional, continuamos com a mesma dúvida que Holliday apontava, também há quase duas décadas atrás, quando enfatizava que nunca sabemos ao certo “o que acontece entre as pessoas na sala de aula” (HOLLIDAY, 1994, p. 18)¹³.

Por isso, dentre os diferentes focos de pesquisa possibilitados pelo LD enquanto objeto de investigação, na perspectiva adotada nessa pesquisa, interessa sobremaneira que discussões sobre valores socioculturais, políticos e ideológicos sejam contempladas (LUCENA, 2012). Esse interesse corrobora com um grande número de trabalhos na Linguística Aplicada que vem constituindo um importante arcabouço teórico voltado à discussão e questionamento dos usos do livro didático no contexto de sala de aula de língua inglesa (CANAGARAJAH, 1999; CORACINI, 2011a, b; DIAS, 2009; HOLLIDAY, 1994; 2005; LUCENA, 2012; MOITA LOPES, 2005; OLSON, 1989; PENNYCOOK, 2001; REES, 2009; SARMENTO; SILVA, 2012; SILVA, 2012; SILVA, 2010; SOUZA, 2011; TILIO 2006; 2008a; 2008b; VILAÇA, 2009; 2010; YANO, 2005, dentre muitos outros).

Dada a recente inclusão da disciplina de Língua Adicional no escopo do PNLD, procuro também abordar, nesse estudo, algumas questões específicas referentes a esse novo panorama de ensino-aprendizagem de línguas nas escolas públicas brasileiras.

Interessa nesse trabalho problematizar a concepção de linguagem e de ensino-aprendizagem de língua inglesa presente em situações de uso do livro do PNLD, contrapondo essas situações àquilo que está descrito nos documentos do programa e em um livro destinado à disciplina de Língua Adicional, procurando discutir quais interesses dos alunos são contempladas pelos conhecimentos sistematizados apresentados pelo material didático.

A importância do ensino da língua a partir de interesses mais próximos da realidade do alunado reside na premissa de que aspectos ideológicos, sociais, históricos e culturais são veiculados nos textos que

¹³ No original: “[We still do not know enough about] what happens in the classroom between people” (HOLLIDAY, 1994, p. 18).

circulam socialmente, e que tais aspectos precisam ser problematizados. Cabe, portanto, problematizar e confrontar esses aspectos a partir do conhecimento prévio dos alunos, de forma a possibilitar a construção de sentidos sobre as diferentes formas de expressar e compreender o mundo (PENNYCOOK, 2001; GARCEZ, 2003; SCHLATTER; GARCEZ, 2012; BLOCK, 2003). Dessa forma, torna-se indispensável evidenciar cada vez mais a necessidade de que o LD de língua adicional leve em conta as diferentes culturas do aprendiz a quem se destina, oferecendo-lhe meios de se reconhecer no conteúdo do livro, e de relacionar o conteúdo apresentado (seja por meio de textos, figuras, atividades propostas) com seu conhecimento prévio e com experiências extraclasse, de forma a construir novos conhecimentos.

Assim, corroborando com autores como Luke, C., Castell, e Luke, A., (1989), Canagarajah (1999), Holliday (1994), Moita Lopes (2005), dentre outros, que argumentam que, muitas vezes, conteúdos de diversas naturezas presentes no livro texto são tratados com artificialidade nas aulas de língua inglesa, procuro compreender e problematizar, nesta pesquisa, o modo como os alunos se posicionam frente a possíveis divergências culturais e ideológicas entre o conteúdo do LD e suas práticas cotidianas.

A busca pela compreensão de como os alunos lidam com o LD se justifica nessa pesquisa também pelo fato de que, como nos lembra Miccoli (2010, p.81), no contexto educacional, o número de pesquisas “que dá voz ao aluno” é ainda reduzido. Segundo a autora, “a maior parte das pesquisas ainda vê o aluno como receptor de seus resultados, e não como um parceiro envolvido no processo” (MICCOLI, 2010, p.81).

Dessa forma, busco também discutir a maneira como as identidades desses alunos são acomodadas nesse material, me juntando, assim, ao coro de pesquisadores que clamam por maior representação cultural no LD de língua adicional, contemplando saberes locais sob uma perspectiva crítica, não estereotipada (CANAGARAJAH, 1999; 2005; CORACINI, 2011a; DANTAS-WHITNEY; CLEMENTE; HIGGINS, 2012; LUKE, C., CASTELL; LUKE, A., 1989; HOLLIDAY, 1994; LUCENA, 2012; OLSON, 1989; PENNYCOOK, 2001; dentre outros).

Com isso, procuro principalmente discutir os conteúdos no sentido de destacar tanto os aprimoramentos necessários como também – e principalmente, de ressaltar os pontos positivos desse material. Acredito que a atenção a esses aspectos tornará possível maximizar o bom uso do material didático distribuído pelo PNLD, de forma que ele se configure como um importante recurso de aprendizagem e que auxilie

no processo de formação cidadã dos atores sociais em sala de aula de língua adicional.

Por fim, importa destacar que esse estudo não tem a pretensão de apresentar soluções ou respostas imediatas para o uso do livro didático de inglês nas salas de aula, visto que tal empreendimento, dentro de uma perspectiva que considera a constante construção e reconstrução dos indivíduos, seria no mínimo contraditório. Procuro, no entanto, por meio da problematização, fazer emergir discussões que conduzam à constante desconstrução e reconstrução de conceitos relacionados à vivência dos atores sociais na sala de aula de língua adicional, para que se vislumbre a discussão de usos sociais da língua em contextos reais de interação verbal.

Tendo em vista as questões apresentadas acima, apresento abaixo a pergunta que busco responder com essa pesquisa.

1.4 PERGUNTA DE PESQUISA:

De que modo as atividades e os conhecimentos escolares sistematizados no livro didático de língua inglesa *Keep in mind* distribuído pelo PNLD vão ao encontro das práticas sociais cotidianas de um grupo de alunos do 8º. ano do ensino fundamental de uma escola regular?

1.4.1 Objetivo geral da pesquisa:

O objetivo deste estudo é investigar o modo como os alunos de Inglês como língua adicional, em uma sala de aula da educação básica em uma escola pública, lidam com as práticas de língua(gem) propostas pelo livro didático *Keep in mind*, distribuído pelo PNLD.

1.4.2 Objetivos específicos:

- Observar e problematizar à luz das teorias pós-coloniais, a forma como as vivências locais dos alunos são contempladas no LD pelos autores do material investigado;
- Analisar e discutir a maneira como os alunos se posicionam frente a possíveis divergências culturais e ideológicas entre o conteúdo do LD e suas práticas cotidianas, observando e discutindo o modo como (des)constroem (ou não) esses conteúdos;

- Estabelecer relações entre o conteúdo do LD e as premissas do PNLD, no que tange principalmente aos critérios de avaliação e exclusão.
- Problematizar a concepção de linguagem e de ensino-aprendizagem de língua estrangeira/adicional presente no discurso do PNLD.

Tendo exposto a motivação e a justificativa para essa investigação, assim como os objetivos e a pergunta que pretendo responder com esse estudo, apresento, no próximo capítulo, a metodologia utilizada para geração e análise de dados.

2 A PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA E A INVESTIGAÇÃO DOS USOS DO LIVRO DIDÁTICO EM SALA DE AULA.

Sob um viés interpretativo de cunho etnográfico, busquei nessa pesquisa entender as formas que os atores sociais na sala de aula de inglês atribuíam sentidos aos conteúdos trazidos no livro didático *Keep in mind*. A pesquisa foi desenvolvida em uma sala de aula de oitavo ano da Escola Libertá¹⁴, uma escola pública Federal localizada em Florianópolis, Santa Catarina, em um período de aproximadamente 06 (seis) meses, numa periodicidade de 3 horas/aula semanais. Apresento nessa seção os pressupostos dessa perspectiva de pesquisa, e a descrição mais densa de como se deu minha entrada, como pesquisadora, no campo pesquisado.

Carlson (1989) assevera que “precisamos [...] conhecer mais etnograficamente como os professores e alunos ‘utilizam’ os livros didáticos, de formas legitimadoras e deslegitimadoras” (CARLSON, 1989, p.53)¹⁵. Nesse sentido, objetivando desvendar a forma como os livros didáticos são utilizados em sala de aula, apresento, nesse capítulo, a base teórica que orienta a metodologia dessa pesquisa de cunho etnográfico, e posteriormente, descrevo os instrumentos de pesquisa.

Esta é, portanto, uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, na qual procuro investigar a maneira como os alunos atribuem sentido às atividades do livro didático de língua inglesa trabalhadas nas aulas, a partir de uma metodologia que privilegia práticas locais e situadas de ensino-aprendizagem de línguas adicionais (CANAGARAJAH, 2005; CLEMENTE; HIGGINS, 2008). Cabe destacar que o LD utilizado no contexto no qual essa pesquisa foi desenvolvida passou pelo crivo avaliativo da equipe de avaliadores do PNLD, e foi considerado adequado às escolas públicas brasileiras de ensino fundamental. Essa condição me instigou a discutir a forma como esse material oferece aos alunos oportunidades de acomodar suas identidades múltiplas e multifacetadas.

Concordo com Mason (1996) que afirma que a epistemologia, ou aporte teórico no qual o pesquisador se apoia deve “levar em

¹⁴ O nome do colégio, tanto no corpo do texto quanto na bibliografia, bem como nomes de alunos, professores e quaisquer outros funcionários que aparecem no decorrer no texto, são fictícios.

¹⁵ No original: “[...] need to know more ethnographically about how teachers and students ‘use’ textbooks in legitimating and deligitimating ways” (CARLSON, 1989, p.53).

consideração os princípios e regras por meio das quais [...] [o pesquisador] decide [...] como um conhecimento pode ser demonstrado” (MASON, 1996, p.13)¹⁶. Dessa forma, ancoro-me nos estudos pós-colonialistas em Linguística Aplicada, que prezam por uma metodologia que busca evitar o apagamento de características locais nas práticas realizadas em sala de aula, e que busca contemplar aspectos culturais e socioeconômicos inerentes ao contexto da escola e do aluno na interpretação dos diversos discursos presentes no LD de língua adicional. Sob este viés pós-colonialista, a abordagem para o ensino-aprendizagem de língua adicional é definida a partir do contexto local, de forma que as atividades desenvolvidas em sala de aula possam estabelecer pontes de sentido entre a realidade de alunos e professores através de métodos e de temas que lhes sejam familiares e relevantes. Nesse sentido, o global é abordado a partir de vivências locais, uma vez que a construção do conhecimento sobre o mundo se dá a partir do local (CANAGARAJAH, 2005). Os usos dos pressupostos da investigação etnográfica vêm, portanto, ao encontro da perspectiva de pesquisa pós-colonialista, uma vez que se constitui como uma “metodologia de construção de conhecimento” (GARCEZ, 2012, p.07).

Elementos da etnografia, tradição amplamente utilizada em pesquisas de disciplinas das ciências sociais, como a antropologia, têm sido utilizados em estudos em Linguística Aplicada e têm possibilitado uma visualização mais acurada do sujeito pesquisado, já que se caracteriza pela presença prolongada do pesquisador no contexto investigado. Desse modo, as vivências dos participantes são acompanhadas pelo pesquisador através da observação participante durante um longo período de tempo, de modo que ele possa compartilhar e problematizar experiências sociais como forma de compreender as maneiras como os sujeitos atribuem sentido às atividades cotidianas (LUCENA, 2006). Portanto, nessa perspectiva, o pesquisador não é neutro, uma vez que sua presença no contexto pesquisado já implica na alteração daquele contexto e das ações que nele ocorrem. Assim, ao realizar uma pesquisa etnográfica ou de cunho etnográfico, o pesquisador precisa estar ciente de sua não neutralidade no processo de geração de dados, e deve também estar atento à maneira como interfere nesse processo (MASON, 1996).

No entanto, a falta de neutralidade ou de imparcialidade não implica em menos cientificidade, ao contrário, o processo interativo no

¹⁶ No original: “Concern the principles and rules by which you decide [...] how knowledge can be demonstrated” (MASON, 1996, p.13).

qual o pesquisador se envolve reforça sua aprendizagem e conhecimento cultural do contexto estudado. Essa posição reforça a ideia de que a pesquisa interpretativa de cunho etnográfico é uma alternativa metodológica capaz de desvelar os sentidos que subjazem às diferentes formas de interação nas quais os alunos se envolvem neste contexto específico que é a sala de aula, possibilitando ao pesquisador visualizar como os modos de vivências externas ao contexto escolar podem caracterizar o modo como as práticas internas são vivenciadas pelos alunos, uma vez que a etnografia permite “mostrar a ecologia das ações cotidianas de gente de carne e osso no mundo” (GARCEZ, 2012, p.8). Acerca desta relação entre práticas externas e internas à sala de aula, Holliday (1994) afirma:

Não é suficiente olhar apenas para dentro da sala de aula para entender esta interação. Eu enfatizo dentro e *em volta* da sala de aula por que eu desejo sustentar que muito do que ocorre dentro da sala de aula é influenciado por fatores no interior da instituição educacional mais ampla, do ambiente educacional mais amplo, e da sociedade mais ampla (HOLLIDAY, 1994, p.11. Ênfase no original.)¹⁷

Além disso, a abordagem de cunho etnográfico possibilita ao pesquisador conhecer a realidade escolar de forma mais aprofundada (LUCENA, 2006).

Adoto, portanto, nessa pesquisa, a metodologia de cunho etnográfico, a fim de observar como se organizam as práticas sociais no ambiente escolar e como os atores sociais atuam “nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados” (ANDRÉ, 1995, p.41). Como nos lembra Holliday, ao entender como se dão essas relações na escola é possível ter uma compreensão mais ampla das relações subjetivas que se dão na cultura da sala de aula (HOLLIDAY, 1994).

¹⁷ No original: “[...] it is not sufficient to look only within the classroom to understand this interaction. I emphasize within and *around* the classroom because I wish to maintain that much of what goes on within the classroom is influenced by factors within the wider educational institution, the wider educational environment and the wider society”. (HOLLIDAY, 1994, p.11. Ênfase no original).

Ao investigar tais relações subjetivas, o pesquisador que opta por um estudo de cunho etnográfico não pretende estudar uma questão isoladamente, com vistas a respostas hipotetizadas previamente. O que motiva uma pesquisa com essas características é o foco em questões cujas respostas demandam que o investigador esteja em contato mais próximo, tanto com os participantes da pesquisa, quanto com o contexto no qual esses participantes atuam em suas diversas relações. Portanto, para o linguista aplicado, que visa entender, por meio das práticas de linguagem, a complexidade que caracteriza a vivência dos atores sociais, a pesquisa de cunho etnográfico é um recurso fundamental. Por permitir a proximidade e interação necessárias para este entendimento, esse recurso metodológico possibilita ao pesquisador um vislumbre mais apropriado do seu objeto, ou seja, as negociações de sentido, intermediadas pela língua em seu uso, nas interações diárias dos participantes (MOITA LOPES, 2008). E, assim, o pesquisador vai depreendendo desses usos as características subjetivas e intersubjetivas que operam na constituição identitária dos atores sociais estudados.

Nessa perspectiva de pesquisa, portanto, as vivências diárias dos atores sociais são interpretadas em relação à forma como são reproduzidas nas diferentes esferas nas quais estes indivíduos circulam (CLEMENTE; HIGGINS, 2008). De acordo com Pennycook (2001), para realizar tal empreendimento, faz-se necessário uma metodologia crítica que permita uma compreensão profunda das complexas inter-relações nas quais os sujeitos estão constantemente envolvidos. Segundo este autor, “tal pesquisa precisa ter metas transformadoras, objetivando não apenas descrever, mas também mudar” (PENNYCOOK, 2001, p.162)¹⁸.

Não tenho aqui a pretensão de mudar qualquer situação social apenas com esse trabalho, no entanto faço uso dos recursos disponíveis na metodologia de pesquisa etnográfica numa “tentativa de entender os valores e suposições que motivam o comportamento das pessoas em seus contextos cotidianos” (CANAGARAJAH, 1999, p.05)¹⁹. Procuo, dessa forma, compreender o processo de atribuição de significado ao conteúdo do LD de língua inglesa realizado pelos alunos pesquisados, a partir da observação das diversas práticas nas quais eles se envolvem no

¹⁸ No original: “such research needs to have transformative goals, aiming not just to describe but also to change” (PENNYCOOK, 2001, p.162).

¹⁹ No original: “Attempting to understand the values and assumptions that motivate the behavior of people in their everyday contexts” (CANAGARAJAH, 1999, p.05).

contexto estudado. Entender como os aprendizes convivem em um complexo sistema de discursos e de ações de uma determinada comunidade, através de suas práticas observadas em sua própria realidade social, histórica e cultural contribuirá para o desenvolvimento de uma visão holística dos fenômenos e dos diversos elementos que atravessam as interações sociais, tais como aspectos sociais, culturais, históricos, psicológicos etc. (ANDRÉ, 1995).

Embora todos os componentes do contexto escolar devam ser levados em conta, interessa-me observar e problematizar especialmente as interações que revelam as maneiras como os alunos lidam com o conteúdo trazido pelo LD, de forma a significá-lo de acordo com suas próprias vivências intra e extraescolares. Para tanto, é preciso entender a sala de aula como uma cultura específica, ou uma microcultura, para que se possa ter uma maior compreensão das interações empreendidas nesse ambiente (HOLLIDAY, 1994). Essa cultura da sala de aula pode parecer homogênea para um observador com olhar superficial, mas, ao observar mais profundamente, percebe-se que identidades individuais e heterogêneas concorrem para a composição desse espaço. Importa, portanto, ao olhar o ambiente de sala de aula, estar atento ao fato de que o que se depreende das inter-relações nesse espaço vai muito além da simples “transferência de conhecimentos e habilidades entre os membros do grupo da sala de aula” (HOLLIDAY, 1994, p.31)²⁰, e se configura em trocas intersubjetivas que constituem o processo de significação.

2.1 OS ELEMENTOS DA ETNOGRAFIA UTILIZADOS NESTA INVESTIGAÇÃO

Os métodos e procedimentos adotados no processo de geração de dados na pesquisa qualitativa devem assegurar que o trabalho seja conduzido com sistematicidade e rigor (MASON, 1996). Assim sendo, os procedimentos metodológicos devem ser elaborados com propósitos claros e definidos, o que não impede que tanto aspectos teóricos quanto metodológicos sejam repensados e reelaborados caso se mostrem inadequados ao contexto. Uma vez que a pesquisa etnográfica busca entender práticas de linguagem localmente situadas, faz-se importante que o pesquisador esteja imerso no campo de pesquisa, a fim de que lhe seja possível revelar “significados implícitos” (LUCENA, 2006, p.62)

²⁰ No Original: “The transfer of knowledge and skills between the members of the classroom group” (HOLLIDAY, 1994, p.31).

nas práticas cotidianas dos sujeitos pesquisados. No caso do presente estudo, essa imersão, que se constitui por meio da observação participante, me permitiu interpretar os significados das interações empreendidas entre os alunos e as práticas propostas pelo LD de inglês no contexto específico da sala de aula de língua adicional.

Há, no entanto, uma multiplicidade de procedimentos metodológicos propiciados pela perspectiva etnográfica que possibilitam a geração de dados a partir de diferentes fontes. Assim, além da observação participante, a investigação de cunho etnográfico pode também fazer uso de entrevistas, além de análise documental e de anotações a partir de interações informais entre pesquisador e participante. Esses outros recursos permitem que os dados gerados na observação possam ser reforçados, questionados e/ou refutados, (MASON, 1996; DENZIN; LINCOLN, 2006).

Vale destacar, no entanto, que o uso desses outros recursos não se caracteriza como uma tentativa de legitimar os dados gerados pelos procedimentos mencionados acima, mas de realizar uma descrição densa dos dados oriundos do processo, uma vez que o pesquisador, ao se valer de diferentes instrumentos de geração de dados, tem a possibilidade de observar diferentes aspectos de um mesmo dado sob diferentes ângulos. Além disso, não se considera, nesta abordagem, que seja possível apreender o fenômeno em sua essência, visto que se reconhece que as concepções que o pesquisador tem acerca do fenômeno são refrações geradas tanto pelo contexto sócio histórico e cultural do objeto quanto do próprio pesquisador (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Assim, numa “tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.19), me utilizei de diferentes recursos metodológicos propiciados pela perspectiva adotada. Dentre eles, a observação participante, ocorrida num período de cerca de um semestre (e descrita em maiores detalhes no item seguinte), me possibilitou, por meio da convivência com os atores sociais no contexto pesquisado, não apenas observar como também vivenciar as situações nas quais muitos dos dados que analiso nessa pesquisa foram gerados.

Realizei também entrevistas semiestruturadas²¹ com alguns alunos, as quais foram registradas por um gravador de áudio, que me

²¹ As entrevistas foram realizadas com alunos que se interessaram em fazê-lo, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi assinado pelo aluno e também pelos seus pais. A transcrição das entrevistas na

possibilitou, na análise posterior, contar com detalhes muitas vezes não percebidos no momento da interação entre pesquisador e entrevistado, além da possibilidade de voltar e escutar novamente os mesmos registros, em momentos de diferentes práticas reflexivas. Além disso, o registro de conversas informais com alunos em diferentes momentos vivenciados no contexto escolar, bem como análise documental do edital e do Guia do PNLD-2011 de Língua Estrangeira e do Projeto Político Pedagógico da escola contribuíram para a análise dos dados. A análise de partes do livro (relevantes aos questionamentos propostos nessa pesquisa), assim como outras práticas propostas no contexto da sala de aula foram também consideradas nesse estudo.

Assim, por meio dos instrumentos disponibilizados pelo método de pesquisa etnográfica, observei, nesse estudo, os processos de interação entre os alunos de uma sala de aula de língua inglesa e o LD utilizado nessas aulas, no sentido de compreender como os alunos atribuem significados ao conteúdo veiculado pelo livro didático. Ao observar os usos que os alunos fazem do LD durante as aulas de inglês, procurei também observar suas opiniões e atitudes no que diz respeito aos temas abordados pelo material doado pelo MEC, pois entendo que “essas atitudes [e opiniões] sejam componentes significativos do mundo social” (MASON, 1996, p.14)²² dos atores pesquisados.

Procurei, portanto, por meio da observação participante, partir da compreensão de quem é cada aluno enquanto um ator social, a partir de um entendimento tão profundo quanto possível de suas vivências dentro e fora dos muros da escola, para então problematizar e discutir as relações e interações que ele empreende com o livro didático de inglês.

Importa salientar, ainda, que a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico é inerentemente crítica e reflexiva, e deve ser também “flexível e contextual” (MASON, 1996, p.05)²³. Assim, ao se adotar essa perspectiva não se deve ignorar a possibilidade de que, à medida que o estudo se desenvolva, ocorrências não previstas façam com que os encaminhamentos metodológicos possam ser repensados e reelaborados para atender à nova situação apresentada. E novas situações tendem a ser muito comuns nesta perspectiva, já que, como explica Lucena (2006), “dentre as particularidades da pesquisa desenvolvida sob o viés

dissertação contou com pseudônimos a fim de garantir o anonimato dos entrevistados.

²² No original: “those attitudes are meaningful components of the social world” (MASON, 1996, p.14).

²³ No original: “flexible and contextual” (MASON, 1996, p.05).

etnográfico está a de que o trabalho de campo por si só é um fenômeno social e, portanto, sujeito a mudanças” (LUCENA, 2006, p.63). Segundo a autora, dado esse caráter imprevisível e mutável da pesquisa etnográfica, já que ela depende do contexto pesquisado, faz-se necessário evitar o uso de “um modelo de investigação mecânica, linear e descontextualizada” (LUCENA, 2006, p.63) a fim de permitir revisões e redirecionamentos da pesquisa, conforme as necessidades apresentadas em campo. A imprevisibilidade e constante transformação do contexto social no qual vivem os alunos reais e de carne e osso (SCHLATTER; GARCEZ, 2012) fizeram com que alguns rumos dessa pesquisa fossem significativamente alterados, como explicarei nas seções que se seguem.

Na seção seguinte, apresento detalhes sobre a negociação para a entrada em campo e os procedimentos necessários para adentrar o território do outro (CAVALCANTI, 2007).

2.2 ENTRADA EM CAMPO: ASPECTOS BUROCRÁTICOS

Na pesquisa de cunho etnográfico, o trabalho de campo é atravessado por diversas questões sociais, o que expõe o pesquisador a uma série de acontecimentos de diferentes naturezas. Se por um lado, esses acontecimentos podem ser chamados de cotidianos, por outro, não podem ser considerados previsíveis. O pesquisador interage, portanto, com o cotidiano e a imprevisibilidade das situações que se apresentam no cenário investigado, sendo responsivo a elas, e valendo-se delas, ou não, em sua pesquisa. Enquanto instrumento e também participante de sua própria pesquisa, o etnógrafo reelabora os direcionamentos de sua pesquisa sempre quando isso se faz necessário, seja para atender melhor os objetivos do trabalho, seja para se adequar às flutuantes configurações do contexto pesquisado. Ao adotar a perspectiva etnográfica de pesquisa, estava ciente desse caráter dinâmico e mutável do processo de geração de dados, e da possível necessidade de rever e alterar o planejamento do estudo, conforme as necessidades apresentadas em campo, pois “mudanças fazem parte do processo de pesquisa” (LOFLAND; LOFLAND, 1995, p.90)²⁴

Minha pesquisa não ficou imune a estas adversidades comuns aos estudos desenvolvidos sob o viés etnográfico, e questões de ordem política e burocrática alteraram significativamente o cronograma de

²⁴ No original: “Changes are part of the research process” (LOFLAND; LOFLAND, 1995, p.90).

minha investigação, o que levou a consequentes mudanças de procedimentos, como descrevo a seguir.

Iniciei meu processo de imersão na Escola Libertá em março de 2012. No entanto, nesse primeiro momento, meu intento foi adentrar o ambiente a ser pesquisado a fim de verificar a adequabilidade do desenvolvimento desse estudo naquele contexto, considerando tanto meus interesses enquanto pesquisadora quanto os interesses da escola. Tendo me certificado, junto aos demais envolvidos, de que o processo de pesquisa poderia ser realizado naquele contexto, submeti meu projeto de pesquisa para ser avaliado pelo Comitê de Ética da Pesquisa (CEP) no mês seguinte, conforme requerido pelo programa de Pós-Graduação em Linguística no qual estou matriculada.

A expectativa, nesse período, era de que dentro de no máximo trinta dias (cf. prazo estabelecido pelo próprio CEP) meu projeto teria sido avaliado e eu poderia voltar à escola, a fim de realizar as observações nas quais seriam gerados os dados para minha pesquisa. No entanto, devido primeiramente a um atraso na renovação do registro do CEP da UFSC junto à Plataforma Nacional, seguido por uma greve dos servidores, e, por fim, à greve nacional de professores federais, à qual a maior parte dos professores da Escola Libertá aderiu, meu projeto não foi avaliado no tempo previsto. Desse modo, meu retorno ao colégio para observação de aulas só foi possível a partir do mês de setembro/2012.

A volta à escola e a entrada na sala de aula foi novamente negociada com a professora, que assim como no primeiro momento foi extremamente cordial e receptiva. Nesse retorno, as principais mudanças foram relacionadas com o novo calendário letivo, reelaborado para contemplar os dias de greve, agregando alguns sábados com aulas e sendo estendido para fins de dezembro de 2012.

Além dessas mudanças de planejamento temporal, precisei lidar, obviamente, com um novo processo de familiarização com o ambiente e com os alunos.

Tendo apresentado aspectos da “história natural da investigação” (ERICKSON, 1990) desta primeira etapa do estudo, descrevo, a seguir, o campo de pesquisa e os acontecimentos que exigiram reelaboração no desenvolvimento dessa pesquisa na Escola Libertá.

2.2.1 O campo de pesquisa: A Escola Libertá

A observação participante na pesquisa qualitativa de cunho etnográfico consiste principalmente na imersão do pesquisador no

ambiente pesquisado, de forma que a observação sistemática possa compreender “dimensões daquele campo, das interações, dos relacionamentos, das ações, dos eventos e assim por diante, dentro dele” (MASON, 1996, p.60)²⁵. Dessa forma, é possível observar a geração de dados no momento em que a interação social acontece. Por isso, procurei uma escola na qual pudesse explorar essas interações da forma mais ampla e profunda possível, num contexto público de ensino, uma vez que as possíveis contribuições do trabalho estão voltadas ao contexto público de ensino-aprendizagem de língua adicional. Foi assim que resolvi desenvolver esta pesquisa na Escola Libertá.

Criada em 1961, a escola tinha como principal intuito, a princípio, servir de local de prática de ensino aos alunos do curso de Didática da Faculdade Catarinense de Filosofia. Dentre outras mudanças ocorridas na instituição no decorrer dos anos, a principal delas é a composição do corpo discente, visto que, a princípio, o acesso a essa escola era permitido apenas aos filhos de professores e servidores técnico-administrativos da UFSC. Atualmente, no entanto, o acesso à escola é aberto à comunidade, e os alunos são selecionados por meio de sorteio das vagas disponíveis. Segundo o Projeto Político Pedagógico da instituição, o trabalho educacional lá desenvolvido se volta para prática social concreta, levando em conta, ao desenvolver suas atividades de ensino-aprendizagem, o contexto social tanto dos docentes quanto dos alunos.

Assim, além de servir de local para experimentação, desenvolvimento de pesquisas, estágios docentes, aplicação de métodos e técnicas de ensino, a escola também objetiva “formar cidadãos livres, conscientes e responsáveis”, e tornar o educando capaz de agir criticamente no sentido de transformar a sociedade em que vive. Dessa forma, a Escola Libertá se constitui em um local que procura aliar teoria e prática, contribuindo também para a “formação continuada dos docentes”. (ESCOLA LIBERTÁ, 2012, p.07)

Com relação à estrutura física, a escola conta com prédio próprio, em boas condições, com uma ampla área externa com quadras de esporte, espaçosos pátios, e ampla área verde, na qual os alunos circulam antes do início das aulas, nos intervalos e ao final do dia letivo. A escola conta também com um laboratório de línguas, com equipamento que permite a realização de atividades de prática de *listening* com áudio de qualidade, além de possibilitar aos alunos que

²⁵ No original: “dimensions of that setting, interactions, relationships, actions, events and so on, within it” (MASON, 1996, p.60).

gravem a própria fala, para melhor avaliação da pronúncia, ou que se comuniquem com alunos de outras mesas, para realizar, por exemplo, simulações de diálogos do livro. No entanto, em algumas situações, o equipamento não funciona como o esperado, como mostra esse registro feito por mim enquanto observava uma das aulas no laboratório de línguas: “A professora está tentando fazer com que o aparelho de som funcione, para que os alunos façam uma atividade de *listening comprehension*, mas não tem sucesso. (...) o som não é ouvido nos fones de ouvido dos alunos”. (NOTAS DE CAMPO, 07/03/2012). Existe uma pessoa responsável pelo laboratório de línguas, a qual quase sempre se encontra no laboratório durante as aulas, e auxilia a professora sempre que necessário.

Encontrei nessa escola um ambiente bastante receptivo ao desenvolvimento de pesquisas, uma vez que o mesmo é uma unidade da Universidade Federal de Santa Catarina, e tem o objetivo de atender à trilogia Ensino, Pesquisa e Extensão. Por conta dessa abertura da escola aos pesquisadores, não tive nenhuma dificuldade em meu processo de ambientação com relação a toda a comunidade escolar. Devido ao fato desta instituição também receber constantemente estagiários, as pessoas aceitaram minha presença com naturalidade, sem muitos questionamentos e, aparentemente, nenhum estranhamento. Na verdade, em todas as situações, me senti bem vinda e acolhida em um ambiente que, do meu ponto de vista, é extremamente favorável à realização de pesquisas educacionais.

As apresentações informais eram feitas, na maioria das vezes, por minha orientadora, também professora nesse colégio, e elas ocorriam em momentos diversos, no encontro com professores e funcionários no corredor, na sala do café, ou ainda enquanto esperávamos o sinal para finalizar uma aula e iniciar outra.

No entanto, também me apresentei formalmente à professora da turma, Daniela, ao coordenador, e, posteriormente, após troca de cargo, à nova coordenadora de pesquisa e extensão. Deixei nesse setor uma cópia do meu projeto de pesquisa, e também expliquei ao coordenador, e posteriormente, à nova coordenadora, o foco de minha pesquisa e os instrumentos que iria utilizar para realizá-la.

Todas as pessoas com quem falei acerca da pesquisa foram muito solícitas e me deixaram bastante à vontade para realizar meu trabalho. A nova coordenadora de pesquisa deu-me boas vindas no retorno das aulas após o período de greve, e fez a ressalva de que, ao final do trabalho, eu desse algum retorno para a instituição, ao que lhe respondi afirmativamente. O retorno e discussão dos resultados da pesquisa com

os participantes é um dos principais pilares da pesquisa de cunho etnográfico e um dos princípios que investigadores que se embrenham nessa perspectiva metodológica primam por levar a cabo.

A fim de obter informações com relação aos aspectos socioeconômicos do corpo discente da Escola Libertá, marquei uma conversa com o orientador educacional da escola, João, o qual me atendeu prontamente. João está em constante convivência com os alunos e também com suas famílias, o que lhe possibilitou ter um amplo conhecimento da situação socioeconômica dos discentes da escola, a qual, segundo ele, é bastante heterogênea. O orientador ressalta que o fato de o ingresso de alunos novos na escola ser definido por meio de sorteio, de forma que toda comunidade florianopolitana possa participar, justifica esse caráter heterogêneo, e enfatiza ainda que a maioria dos alunos é proveniente de uma “realidade socioeconômica fragilizada” (INFORMAÇÃO VERBAL)²⁶. Ele atua junto aos alunos e a suas famílias ajudando-as a lidar com problemas como a falta de interesse e ‘mau-comportamento’ do aluno na sala de aula, e também com questões mais complexas, uma vez que, segundo o orientador, há diversos casos de alunos com problemas relacionados ao uso de drogas e também questões relacionadas à sexualidade. Além disso, João também se ocupa da relação entre alunos no que concerne à convivência com alunos deficientes, uma vez que há na escola cerca de 40 alunos com diferentes tipos de deficiência, e a aceitação desses pelos outros alunos, segundo João, varia conforme a deficiência. Com relação ao oitavo ano, a maioria dos alunos provém de classe média baixa, sendo que a grande maioria dos pais trabalha, e as mães, em sua quase totalidade, ocupam a função de domésticas ou manicures. A maior parte das famílias dos alunos do oitavo ano não possui casa própria, e muitos desses alunos são provenientes da periferia. Por fim, João, demonstrando grande senso de ética e profissionalismo, chamou minha atenção para o fato de que o papel da escola não é apenas ensinar conteúdos em sala, mas preparar o aluno para “o mundo lá fora” e também orientá-los nas mais diversas circunstâncias, visto que, dentre outras coisas, pelo fato dos pais trabalharem, muitas vezes eles não conseguem estar em contato com os filhos tempo suficiente para “cuidar” deles. Dessa forma, a instituição escolar deve estar atenta e comprometida com o “bom desenvolvimento do aluno em todos os sentidos” (INFORMAÇÃO VERBAL – cf. nota 25). Ele salientou ainda que, uma vez que eu passe a atuar como

²⁶ Conversa com o orientador educacional da escola, João, sobre aspectos sócio-econômicos dos alunos, no dia 10 de novembro de 2012.

professora de escola pública, essa preocupação deve ser também parte da minha prática profissional.

2.2.2 Primeira conversa com a professora

Meu primeiro contato com a professora Daniela foi realizado por *e-mail*, por meio do qual agendamos nosso encontro para uma conversa acerca do que eu pretendia pesquisar em suas aulas. Encontramo-nos no dia 01 de março de 2012, às 13h40min. A conversa havia sido marcada para as 14h00minh, mas iniciou-se 20 minutos mais cedo, já que cheguei antes e a professora pôde me receber. Daniela foi bastante receptiva, disse que já tinha uma ideia de qual era meu objetivo com a pesquisa e me perguntou quais eram os “planos”. Expliquei que iria observar a forma como os alunos interagiam com o conteúdo proposto pelo livro didático, a fim de discutir a forma como este recurso pedagógico vinha ao encontro das necessidades e vivências locais daqueles alunos, e que também me atentaria a suas interações informais, fora de sala de aula, se possível, pois entendia que elas também poderiam revelar a consonância do conteúdo do LD ao que os alunos viviam dentro e fora do contexto escolar.

Daniela afirmou ter compreendido, e me explicou a forma como tem trabalhado com o livro texto em suas aulas. Segundo ela, naquele ano de 2012, sua prática com relação ao uso do livro didático estava sendo diferente daquela utilizada nos anos anteriores, em que as atividades em sala não eram baseadas puramente no livro, embora esse material fosse utilizado sempre que um tema de uma determinada unidade coincidia com a atividade preparada para a aula, que, segundo a Daniela, é sempre temática. Por isso, nos anos anteriores o uso do LD era mais esporádico, e os alunos muitas vezes o deixavam em casa. Com relação ao uso feito por ela no ano letivo em que a pesquisa foi desenvolvida, ela explicou que sua abordagem consiste no uso constante do LD, seguindo seus conteúdos, embora não necessariamente de forma linear, mas com o objetivo de que o aluno tenha bastante *input*, além de usar algum material extra para ampliar a proposta do LD. (INFORMAÇÃO VERBAL)²⁷. Por fim, Daniela sinalizou a possibilidade de alguns alunos não trazerem o livro para a sala, justamente por não estarem habituados ao seu uso constante.

Importa destacar que Daniela é uma professora que está em constante formação. Possui mestrado pela Universidade Federal de

²⁷ Conversa informal com Daniela, no dia 01 de março de 2012.

Santa Catarina, é doutoranda nessa mesma instituição e participa de encontros e congressos nos quais são discutidas questões recentes em Linguística Aplicada.

Voltando a conversa com Daniela, ao final desse primeiro encontro que durou em torno de 20 minutos falamos sobre os horários de aula, concordamos que eu entraria na sala de aula para iniciar o trabalho de ambientação na semana seguinte, e nos despedimos.

2.2.3 Na sala de aula

Na Escola Libertá, os alunos têm a oportunidade de, no sexto ano, ter aulas de Alemão, Francês, Espanhol e Inglês. A partir dessa experiência com as línguas adicionais, uma delas é escolhida pelo aluno para ser estudada até o final do ensino médio. De acordo com Lucena (2012, s/p) a preocupação com o ensino de línguas nessa instituição excede a preocupação com normas linguísticas e abrange a “diversidade do próprio contexto”. A autora afirma ainda que ela e outras educadoras da Escola Libertá “focam[...] nas culturas e práticas locais, nas esferas cívicas e políticas, e acreditam[...] que o processo de aquisição de uma língua estrangeira é desenvolvido de modo muito mais significativo e efetivo quando a identidade local move nossa práxis” (LUCENA, 2012, s/p)

Importa considerar, portanto, aspectos do ambiente de sala de aula, especialmente no que concerne às interações sociais que se dão nesse contexto, como foi o caso de minha primeira interação com os alunos, cuja experiência descrevo a seguir.

Uma vez em sala, a recepção não foi diferente da que eu havia vivenciado em outros momentos, na escola. Daniela fez uma breve apresentação, explicando aos alunos que eu também era *teacher*, e, em seguida, passou a palavra para que eu mesma me apresentasse. Expliquei a eles que, embora *teacher* fosse realmente minha profissão, eu estava ali como uma estudante e pesquisadora, e que não daria aula para eles em momento algum. Tentei deixar claro qual seria o objeto de minha pesquisa, e adiantei que em determinado momento solicitaria a eles que me concedessem uma entrevista, salientando que só participariam os que quisessem e concordassem em fazê-lo, mas que falaríamos sobre isso novamente em outro momento. Por fim, questionei quanto à existência de dúvidas, ao que eles responderam não haver nenhuma, expressando um sonoro “não” (INFORMAÇÃO VERBAL)²⁸.

²⁸ Conversa informal com alunos no dia 07 de março de 2012.

Em seguida, sentei-me para acompanhar a aula, e eles continuaram suas atividades normalmente. A impressão que tive é que, alguns segundos após eu me sentar, eles esqueceram completamente de minha presença ali. Presumi que essa atitude e postura deles poderiam ser devido à constante presença de estagiários e pesquisadores nas salas de aula desta instituição. Nas aulas seguintes, no entanto, embora pouca coisa tenha mudado, em alguns momentos, alguns alunos se dirigiam a mim para um comentário breve, ou respondiam uma pergunta minha sobre alguma situação da aula, ou ainda quando tiravam dúvidas sobre vocabulário em inglês etc. Isso demonstrou que minha presença naquele ambiente não era neutra, mesmo por que essa é uma condição impossível para o etnógrafo ou aqueles que atuam em pesquisas de cunho etnográfico, além de ser indesejável, uma vez que de acordo com Mason (1996, p.64)²⁹, o “objetivo epistemológico” da imersão do pesquisador no contexto pesquisado é justamente obter uma visãoêmica dos acontecimentos, o que implica sua participação enquanto ator social envolvido na pesquisa com o intuito de fazer aparecer a voz dos participantes. No entanto, reconheço e corroboro com outros pesquisadores (LUCENA, 2006, por exemplo), que a visão desses acontecimentos é atravessado por minha intersubjetividade.

A naturalidade com a qual os alunos me viam na sala de aula não tornou o processo de interação mais fácil. Acerca da dificuldade de interação e relacionamento encontrada pelos pesquisadores no campo de pesquisa Mason (1996) explica que

Desenvolver relacionamentos no contexto [de pesquisa] pode ser muito difícil, e a forma como [...] [o pesquisador] o faz pode ter implicações significantes para o tipo de acesso que [ele] irá, de fato, obter. O desenvolvimento de relacionamentos em seu contexto será, ao menos em parte, governado por uma gama de normas sociais (MASON, 1996, p.66)³⁰

Por conta dessa dificuldade, a princípio, procurei não me aproximar muito dos alunos, esperando que as relações fluíssem da

²⁹ No original: “epistemological purpose” (MASON, 1996, p.64).

³⁰ No original: “Developing relationships in your setting can be very difficult, and the way you do this is likely to have significant implications for the kind of access you actually achieve. The development of relationships in your setting will, at least in part, be governed by a range of social norms”.

maneira mais natural possível, o que nem sempre ocorreu, devido a maneira fragmentada como se deu o período de observação, dado que a luta dos professores federais em 2012 teve como consequência a paralisação das atividades em sala de aula. Mesmo assim, o período de observação contribuiu para que eu tivesse uma visão mais apurada e mais sensível sobre o que acontecia em sala de aula. Este período foi fundamental também para que eu me ambientasse no contexto de pesquisa, de modo que, mesmo após o período de greve, meu retorno à sala de aula foi tranquilo, apesar das circunstâncias e situações que uma paralisação sempre acarreta.

Terminada a greve, que teve a duração de cerca de cinco meses, comuniquei-me com Daniela por *e-mail* e, em seguida, pessoalmente, pois entendia que, frente à alteração do ano letivo por conta do protesto, existia a possibilidade de que minha presença na sala de aula viesse a ser de alguma forma problemática, ou mesmo incômoda, visto que a professora e os alunos já teriam uma série de novas situações com as quais lidarem, como a mudança do calendário, por exemplo. Fiz questão de deixar claro à Daniela que entenderia perfeitamente seu posicionamento caso ela preferisse que eu não retornasse às suas aulas naquele momento. Ela, no entanto, disse não haver nenhum problema, e foi, novamente, extremamente receptiva.

2.3 NUANCES SITUADAS NO DECORRER DESSA INVESTIGAÇÃO DE CUNHO ETNOGRÁFICO.

Ao se propor a “refletir sobre como se dá o trabalho de movimentar-se pela vida social dos ‘outros’, buscando compreendê-la na sua ecologia de ocorrência natural” (GARCEZ, 2012, p.9), o etnógrafo se expõe às contingências inesperadas dessa ocorrência. Nessa pesquisa, dentre tais contingências, saliento dois aspectos que tiveram um papel importante no processo de geração de dados, e que, devido à imprevisibilidade características da pesquisa de cunho etnográfico (ERICKSON, 1990; MASON, 1996) só se revelaram ao longo do processo de investigação. A primeira delas se relaciona ao fato de que, como dito nessa seção, o pesquisador que adota essa perspectiva de pesquisa não é neutro, mas atua e interfere no ambiente pesquisado, uma vez que por estar lá, torna-se parte dele. Assim, apesar de todas as tentativas de minimizar os efeitos de características pessoais do pesquisador nesse ambiente, aspectos como timidez e um extremo cuidado para não ser inconveniente nas aulas limitaram algumas possibilidades de interação entre mim e os alunos.

Outro fato que impactou os rumos dessa pesquisa foi a maneira como os usos do LD eram propostos por Daniela no decorrer das aulas. Embora tenha dito, em nossa primeira conversa, que utilizaria o livro com bastante frequência nas aulas, isso não ocorreu, uma vez que todo o seu planejamento teve muitas mudanças por conta da greve e da nova dinâmica que tomou conta da escola após a paralisação. Devido à mudança de planos da professora, os espaços de sala de aula dedicados ao uso do LD foram reduzidos. Diante da nova configuração do ano letivo, a professora, atenta a seu contexto e aos atores sociais que o constituíam, utilizou atividades extras, como forma de discutir e suprir necessidades específicas dos alunos e do momento sociocultural que não eram contempladas pelo LD. Por conta disso, meu objetivo inicial que era pesquisar estritamente as relações estabelecidas entre o conteúdo do LD e o mundo dos alunos, a partir dos usos feitos desse material em sala, foi ampliado, e passou a contemplar a análise de algumas partes do livro que não foram trabalhadas em sala, ou que foram trabalhadas em aulas nas quais eu não pude estar presente, e que se mostraram pertinentes para responder à minha pergunta de pesquisa.

Tendo apresentado brevemente as circunstâncias que envolveram minha presença na sala de aula no decorrer da pesquisa, apresento a seguir a base teórica na qual essa pesquisa se insere.

3 A LÍNGUA COMO PRÁTICA SOCIAL E O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ADICIONAL

Rampton (2006a) afirma que, se comparado a outras áreas que têm a linguagem como objeto de estudo, as pesquisas em línguas adicionais sob o escopo da Linguística Aplicada (doravante também LA) destacam-se pela atenção dedicada à “fluidez, marginalidade e transição [e também ao] que as pessoas não podem fazer com a linguagem, e como elas *se viram* com o que podem” (RAMPTON, 2006a, p.120. Grifos no original). No entanto, sendo uma área híbrida e heterogênea (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006a; SIGNORINI, 2006) reconhece-se que muitos trabalhos desenvolvidos sob o escopo da Linguística Aplicada ainda se baseiam em pressupostos da Linguística que abordam a língua(gem) de maneira destacada das interações sociais, como se fosse possível realizar uma assepsia e desemaranhar os fios que ligam a linguagem ao contexto e aos atores sociais que o constituem (MOITA LOPES, 2006; SIGNORINI, 2006). Nesse sentido, Pennycook assevera que “muito da pesquisa na Linguística Aplicada é contrária a qualquer engajamento sério com a alteridade, negligenciando as possibilidades reais de diferença”. (PENNYCOOK, 2001, p.142)³¹. Dessa forma, tais estudos mantêm-se afastados das questões sócio-políticas que envolvem o trabalho com a linguagem, e pouco ou nada contribuem para a transformação do contexto observado (MOITA LOPES, 2006).

Porém, nos últimos anos, mais precisamente nas décadas de 1990 e 2000, muitas pesquisas em Linguística Aplicada na área de ensino-aprendizagem de língua adicional, sob os pressupostos pós-coloniais (CLEMENTE; HIGGINS, 2008, por exemplo), têm voltado suas lentes a questões sociais mais amplas, como a constituição identitária híbrida, fluida e incompleta dos sujeitos sociais, influenciada por suas vivências e historicidade, buscando, assim, “outros modos de teorizar e fazer LA” (MOITA LOPES, 2006, p.21). Esse novo posicionamento procura entender que a língua que se estuda é “uma língua real, ou seja, uma língua falada por falantes reais em suas práticas reais e específicas” (SIGNORINI, 1998, p.101) e não um sistema abstrato ou idealizado.

É dessa forma que a Linguística Aplicada supera a simples adoção de abordagem crítica aos temas já problematizados, e abre

³¹ No original: “Much of applied linguistics is averse to any serious engagement with otherness, neglecting the real possibilities of difference” (PENNYCOOK, 2001, p.142).

caminhos para que novos temas, antes marginalizados, sejam trazidos à tona de forma problematizadora, fazendo emergir as vozes das margens e das periferias (MOITA LOPES, 2008). Assim, questões relacionadas à (re)constituição identitária, à ideologia presente nas práticas de linguagem, aos aspectos políticos imbricados no processo de ensino-aprendizagem passam a constituir o escopo de uma LA mestiça e transdisciplinar (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006). Esses aspectos trouxeram também para o cenário dessa área de estudos temas como a sexualidade, gênero, classe social, raça, etnia e cultura.

Importa destacar que toda essa discussão proposta pela Linguística Aplicada a partir desse posicionamento crítico e problematizador leva em conta o fato de que vivemos em um mundo globalizado, salientando que sob o conceito de globalização se esconde um quadro de exclusão daqueles que não podem, principalmente por questões socioeconômicas, mas também por questões culturais, acompanhar as mudanças promovidas por esse processo. Assim, os autores que se filiam à vertente crítica da Linguística Aplicada

Aposta[m] numa lingüística aplicada e numa pedagogia crítica que encarem o ensino-aprendizagem do inglês como “possibilidade” de os alunos se apropriarem da língua para formular contra-discursos aos discursos e práticas que promovem desigualdade e dependência (ASSIS-PETERSON; COX, 2007, p.07).

Depreende-se daí a necessidade de fazer com que as vozes das margens e das periferias, antes silenciadas, sejam trazidas ao centro das discussões, de forma que verdades absolutas e concepções homogeneizantes de sujeitos e de sociedades sejam desconstruídas, que as histórias sejam contadas desde um ponto de vista local e situado, e que se lidem com os interesses do ensino de inglês “de outras formas, ou em outras performances” (MOITA LOPES, 2008, p.326). Essa perspectiva que situa o ‘local’ no ‘global’ é chamada por alguns autores de *glocalização*, “onde o global está localizado e o local está globalizado” (KUMARAVADIVELU, 2006, p.134), ou ainda “translocalização”, conceito adotado por Pennycook (2008) “como forma de pensar a inter-relação do local dentro do global” (PENNYCOOK, 1998, p.76). Considerar esses aspectos locais é, portanto, entender as práticas de linguagem como uma

Dinâmica que envolve os falantes enquanto seres em relação e em movimento no tempo e no espaço, envolvendo os usos da língua enquanto recursos usados, exibidos, explorados, criados e transformados pelos falantes em práticas sociais historicamente situadas, sempre em relação e em contraste com outros recursos, não só os linguísticos, e em relação e em contraste com modelos e parâmetros de avaliação socialmente significativos (SIGNORINI, 2006, p.183).

Nessa pesquisa, atuo, portanto, sob os pressupostos da Linguística Aplicada, na perspectiva pós-colonialista, compartilhada por autores como Moita Lopes (2005; 2006; 2008), Pennycook (2001; 2006a; 2010), Canagarajah (1999; 2005; 2006), Rajagopalan, (2003; 2005; 2006), Lucena (2006; 2012), Garcez (2003; 2012), Schlatter e Garcez (2012) etc. Nessa perspectiva, pesquisadores têm procurado entender os participantes da pesquisa como seres humanos singulares, dotados de desejos, medos, anseios, sonhos, desilusões, ambições, provenientes de um contexto sócio histórico e cultural que os constitui e que é por eles constituído nas diversas interações sociais das quais participam cotidianamente. Buscam também entender que os atores sociais são multiculturais, realidade que não condiz com o uso de metodologias e abordagens desenvolvidas em cenários distantes daquele em que são utilizadas. Tais abordagens, homogeneizantes e monoculturais acabam servindo, na maioria das vezes, para o apagamento das diferenças e das realidades locais expressas em contextos educacionais específicos (MOITA LOPES, 2005).

Contrários a essa padronização e homogeneização da metodologia de ensino de línguas, em especial de língua inglesa, pesquisadores de diferentes áreas têm se dedicado a entender as formas como o aprendizado de línguas pode ser beneficiado pela interação em grupo, e os resultados dessas pesquisas têm influenciado fortemente as metodologias voltadas ao ensino-aprendizagem de línguas. Holliday (1994) explica que as pesquisas que, com padrões clínicos, procuram identificar características universais no que concerne ao comportamento de grupo de aprendizes, foram motivadas pela busca de uma metodologia universalmente apropriada, ou seja, uma forma de ensinar línguas em qualquer tipo de contexto, em qualquer cultura. Segundo este autor, a educação em Língua Inglesa sofreu com o estabelecimento de uma noção de parâmetros internacionais idealizada em termos de um grupo de aprendizagem ideal (HOLLIDAY, 1994).

Essa noção de grupo de aprendizagem com características homogêneas e ideais fortalece a produção de materiais em forma de “pacotes curriculares à prova de professores” (CASTELL; LUKE, 1989, p.78)³², os quais clamam para si a responsabilidade de ensinar o aluno a falar inglês. Esses pacotes geralmente contam, além do material do aluno, com o manual do professor (*teacher's book* ou *teacher's manual*), que prescreve a forma como a aula **deve** ser desenvolvida e apresenta a relação de respostas corretas para os exercícios³³ propostos (OLSON, 1989)³⁴.

No entanto, dado o caráter universalizante dessa noção de grupo homogêneo, as metodologias desenvolvidas a partir dela não contemplam a inevitável interferência dos aspectos culturais, históricos e sociais inerentes aos contextos nos quais tais metodologias serão empregadas. Em consequência, a bagagem cultural do aluno, bem como os aspectos sócio históricos que constituem suas vivências, passam a ser vistos como “inibidore[s]” (HOLLIDAY, 1994, p.54)³⁵ do sucesso dessas metodologias e como empecilhos à aprendizagem de línguas, por acrescentar características situadas e heterogêneas que não se encaixam em um contexto idealizado de ensino-aprendizagem. A noção ideal de grupo de aprendizes ignora o fato de que, na cultura de sala de aula, há grupos menores e heterogêneos interagindo entre si, que influenciam e são influenciados uns pelos outros (HOLLIDAY, 1994). Segundo o autor, esses materiais em forma de pacotes fechados e ‘completos’ se destinam a um grupo inexistente, pois a sala de aula não é composta por sujeitos ideais, mas por atores sociais reais, heterogêneos, complexos, aos quais, em muitos aspectos, esses (e tampouco quaisquer outros) materiais não irão se adequar de maneira perfeita.

³² No original: ‘Teacher proof curricular packages’ (CASTELL; LUKE, 1989, p.78).

³³ Os termos “exercício” e “atividade” são usados, no decorrer do texto, como sinônimos.

³⁴ Canagarajah (1999) também discute essa questão, especialmente no que diz respeito à doação de livros por agências externas ao contexto local. O autor se refere aqui ao contexto da comunidade de Tamil no Sri Lanka, por ele pesquisado no período entre 1990 e 1994. Neste contexto, o LD utilizado era doado pela *Asia Foundation*, e o conteúdo apresentava uma forte inclinação aos modos de vida das comunidades do centro, em geral, da classe média, que em muitos aspectos contrastavam com a realidade e as crenças locais.

³⁵ No original: “[as] inhibiting” (HOLLIDAY, 1994, p.54).

É, portanto, com o objetivo de tornar as práticas de ensino-aprendizagem de línguas significativas e mais próximas das vivências dos aprendizes, dentro e fora de sala de aula, que linguistas aplicados têm destinado especial atenção aos materiais didáticos utilizados nas aulas de língua adicional, em especial ao livro didático, já que esse recurso pedagógico tem presença marcante no contexto de ensino-aprendizagem de línguas no Brasil, especialmente agora, a partir da distribuição desse material pelo PNLD (CORACINI, 2011a, b; DIAS, 2009; SARMENTO E SILVA, 2012, TILIO, 2010; 2012, dentre outros).

A compreensão acerca dos aspectos multiculturais e heterogêneos que constituem os atores sociais em suas variadas vivências cotidianas faz-se necessária para que haja uma mudança nas práticas discursivas, pois “mudando as práticas discursivas, se alteram os posicionamentos identitários e os embates discursivos passam a ser outros” (MOITA LOPES, 2005, p.60). E estes outros embates discursivos, quero crer, se ocuparão da problematização de situações reais nas quais a linguagem é utilizada na negociação de sentido nas complexas experiências do dia a dia dos atores sociais.

Dessa forma, utilizar materiais didáticos para ensinar línguas, sob a perspectiva da Linguística Aplicada, é empoderar os atores sociais envolvidos nesse processo de forma que se posicionem ativamente em suas práticas discursivas, o que significa que a homogeneização discursiva não é desejável, e os discursos globais sobre o mundo não são inquestionáveis. Assim, sob a perspectiva pós-colonialista que advoga por uma heterogeneidade discursiva e identitária, e a valorização das diversas culturas locais, em contraposição à monocultura (KUMARAVADIVELU, 2006) o uso do livro didático requer um uso consciente e localizado.

Nesse sentido, o contexto escolar não é entendido como um local neutro, mas está intrinsecamente relacionado ao mundo externo à escola, a qual, sob essa perspectiva, não é entendida como uma mera reprodutora das práticas da sociedade, mas como parte dela, que é por ela transformada ao mesmo tempo em que a transforma.

Assim, a Linguística Aplicada procura articular vários métodos e procedimentos no sentido de apreender da forma mais ampla possível aspectos internos e externos ao contexto de sala de aula, pois entende que as características universais de aprendizes inerentes ao chamado grupo ideal de aprendizagem só farão sentido se o material didático

empregado for “validado e adaptado à luz de situações socioculturais reais”. (HOLLIDAY, 1994, p.109)³⁶.

Na seção seguinte, discuto alguns pressupostos teóricos acerca do uso do livro didático de língua inglesa, e a maneira como os estudos recentes acerca do processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais concebem esse uso.

3.1 QUESTIONANDO OS USOS NATURALIZADOS E NATURALIZANTES DO LD DE LÍNGUA ADICIONAL EM CONTEXTO PÚBLICO BRASILEIRO.

O livro didático reconhecidamente ocupa um lugar de grande importância nas salas de aula, e os alunos o tem, muitas vezes, como uma de suas fontes principais de acesso à leitura. Conforme destacou Black, citado por Olson (1989) há quase meio século:

[...] durante a carreira escolar de seu filho, ele vai decorar ou tentar absorver pelo menos 32.000 páginas de livro texto, e isso não inclui leituras complementares em estudos sociais, literatura ou ciência. Na primeira série ele vai completar pelo menos quatro livros textos e até terminar seu último ano no colégio, ele estudará intensamente outros sessenta. Estes livros transmitem a maior parte das habilidades e conhecimentos que ele aprenderá na escola, cobrindo cada matéria desde a leitura e aritmética iniciais até biologia, física, economia, álgebra, francês, história americana, e literatura no colégio. Durante o dia escolar, 75 por cento do tempo em sala de aula de nossos filhos e à noite 90 por cento do tempo que ele passa fazendo a tarefa de casa será centrado em livros didáticos [...] utilizados como uma ferramenta de ensino das mais importantes. (BLACK, 1967, p.3 apud OLSON, 1989, p.236)³⁷.

³⁶ No original: “[...] validated and adapted in the light of real socio-cultural situations” (HOLLIDAY, 1994, p.109).

³⁷ No original: “[...] during his school career your child will either commit to memory or attempt to absorb at least 32,000 textbook pages, and this does not include supplementary readings in social studies, literature or science. In the first grade he will complete at least four textbooks and by the time he finishes his last year in high school, he will intensely study another sixty. These books

O autor se refere ao contexto americano de um outro momento social, mas podemos dizer que a situação ainda é parecida na contemporaneidade e na maior parte do mundo. No Brasil, o LD sempre foi utilizado na maior parte das escolas públicas e, atualmente, devido a políticas educacionais, como o PNLD, seu uso tem sido foco de atenção mais presente em discussões na sociedade em geral. Conforme informa Martins (2006, p.72), “hoje, os livros didáticos em nosso país só perdem em edição para os livros de religião”.

Muitos autores afirmam ainda que o que leva o professor a fazer uso constante do LD é o fato de, em muitas situações, este ser o único recurso pedagógico de que ele dispõe. O LD é tido como provedor do conteúdo necessário ao processo de ensino-aprendizagem, e também como instrumento de legitimação das aulas (APPLE, 1989; CARLSON, 1989; CORACINI, 2011b; MOITA LOPES, 2005; OLSON, 1989; REES, 2009; SOUZA, 2011). Exemplo dessa crença é encontrado no próprio Guia de livros didáticos do PNLD-2011, que trata dos livros de língua adicional, no qual o CD e o livro de língua inglesa são descritos como “instrumentos confiáveis e sempre à [...] disposição [de professores e alunos]” (BRASIL, 2010 p.09).

No Brasil, na maioria dos contextos regulares públicos de ensino-aprendizagem de língua adicional, o LD é presença constante e legítima, uma vez que a confiança nele depositada por escolas e professores (e, em geral, e por consequência, pais e alunos) faz com que esse tipo de material seja considerado portador de “uma voz segura” (YANO, 2005, p.13). Dessa forma, ao legitimar a informação e o viés adotado no LD, outros pontos de vista e outros ângulos da história podem ser silenciados. Por conta disso, importa ressaltar que a visão de mundo presente no livro representa o olhar do autor desse livro, e não deve ser entendida como uma verdade absoluta (TILIO, 2008b).

Porém, nem sempre se dá a devida atenção à compreensão e à conscientização acerca da parcialidade da representação de mundo presente nesses materiais, de forma que outros entendimentos e outras

impart most of the skills and knowledge he will learn in school, covering every subject from beginning reading and arithmetic to high-school biology, physics, economics, algebra, French, American history, and literature. During the school day itself, 75 percent of our child' classroom time and at night 90 percent of the time he spends on homework will be centered around textbooks. [...] still the single most important teaching tool” (BLACK, 1967, p.3 apud OLSON, 1989, p.236).

interpretações não encontram espaço no LD. Assim, o livro didático vem se configurando, ao longo do tempo, como uma autoridade discursiva, portador de verdades universais e inquestionáveis, o que faz com que muitas vezes seu conteúdo seja consumido de maneira passiva e acrítica tanto por professores quanto por alunos. Nos contextos de ensino-aprendizagem de língua adicional, essa autoridade é reforçada pelo alcance que esse recurso exerce no currículo da disciplina, norteando-o ou, não raro, determinando seus conteúdos.

Dado esse contexto, importa frisar que o uso do LD em sala deve ser criticamente orientado, visto que esse recurso didático é “produto de uma indústria cultural que veicula ideologias” (TILIO, 2008b, p.118). Como explica Pennycook (2001), importa prestarmos atenção à que maneira os LD estão vinculados a filiações ideológicas e culturais:

Todo material pedagógico carrega mensagens culturais e ideológicas. As figuras, os estilos de vida, as histórias, os diálogos são cheios de conteúdo cultural, e todos podem potencialmente estar em desacordo com os mundos culturais dos estudantes. Tudo que usamos em sala de aula é carregado com significados de fora e interpretações de dentro. E todos esses significados e interpretações ocorrem em meio à complexa política cultural da sala de aula³⁸. (PENNYCOOK, 2001, p.129)³⁹.

Mesmo materiais produzidos em contexto nacional para o ensino de língua adicional tendem a padronizar os estilos de vida, predominantemente norte-americanos e/ou europeus, por meio dos personagens e das interações apresentadas, o que deixa pouco espaço para a expressão multicultural. Ainda, geralmente, quando se pretende representar culturas outras que não a do padrão cultural hegemônico, elas aparecem, muitas vezes, como culturas exóticas, dificultando,

³⁸ Todas as traduções feitas no decorrer desse texto são minhas.

³⁹ No original: “All teaching materials carry cultural and ideological messages. The pictures, the lifestyles, the stories, the dialogues are full of cultural content, and all may potentially be in disaccord with the cultural worlds of students. Everything we use in class is laden with meanings from outside and interpretations from inside. And these meanings and interpretations occur amid the complex cultural politics of the classroom” (PENNYCOOK, 2001, p.129).

assim, a acomodação de identidades heterogêneas nesses materiais (MOITA LOPES, 1995, REES, 2009, dentre outros).

As aulas de inglês na maior parte do contexto escolar brasileiro hoje, e desde muito tempo, se materializam por intermédio do LD (YANO, 2005). Nesse cenário, muitos professores utilizam o livro didático como uma ferramenta pedagógica auxiliar em suas aulas, enquanto outros o têm como uma bíblia, como um manual a ser seguido rigorosamente, do qual eles não pode fugir (RAMOS, 2009). Assim, parece haver pouco espaço para questionamentos quanto ao fato de que “o LD exerce[r] uma grande influência no que se ensina e como se ensina, tornando-se um elemento-chave nas práticas escolares com fins à aprendizagem” (DIAS, 2009, p.199).

Professores de diversas áreas lançam mão deste recurso pedagógico devido principalmente ao fato de ele propiciar acesso direto a uma gama de conteúdos legitimados, prescritos nos planejamentos escolares, linearmente organizados, além de possibilitar ao aluno dispor desse mesmo material, facilitando o diálogo entre professor, alunos e conteúdo (HUTCHINSON; HUTCHINSON, 1996). Além disso, o uso do LD dispensa ou reduz o trabalho do professor em pensar e preparar cada aula, além de ser usado, em muitas escolas, para orientar o currículo da disciplina na instituição.

Importa destacar, porém, que ao orientar (e por vezes determinar) o currículo da disciplina, o LD se reveste de grande importância, visto que ele passa a decidir o que será aprendido naquele contexto e o que será deixado de lado. Nas palavras de Tilio (2008b),

Atualmente, principalmente no Brasil, o livro didático serve de parâmetro não apenas para professores, que encontram nele o conteúdo a ser ensinado, economizando tempo não apenas na seleção de material mas também na preparação das aulas, como também para alunos, que encontram no livro didático a referência da matéria a ser estudada (TILIO, 2008b, p.126).

Apple (1989) constata situação semelhante em muitas escolas americanas, e a partir dessa constatação questiona o fato de que não é comum a prática de questionamento acerca da adequabilidade do conteúdo do livro didático aos contextos diversos em que ele é empregado. Na realidade, segundo esse autor, pouca atenção é dispensada aos livros didáticos.

Uma possível justificativa para que esse recurso pedagógico não seja alvo frequente de questionamentos pode ser apreendida da análise de Olson (1989), que assinala que as vozes presentes nos textos dos livros didáticos estão separadas de seus autores, o que “pode tornar as palavras impessoais, objetivas e acima da crítica” (OLSON, 1989, p.239)⁴⁰. Esta impessoalidade transcende a autoria e, segundo o autor, confere autoridade e confiabilidade ao texto, que pode ser comparado a um ritual religioso, compartilhando com este a “fonte transcendental” (OLSON, 1989, p.241)⁴¹ e a isenção a críticas.

O que também parece estar protegido pela impessoalidade do conteúdo do livro texto é a escolha das versões dos conhecimentos historicamente acumulados abordados nesses livros. É o que Gilbert denominou “processo de seleção por omissão ou ênfase” (GILBERT, 1989, p.63)⁴², ou seja, ao enfatizar determinados aspectos históricos, culturais, etc. outros são negados. Em seu estudo acerca do conteúdo curricular, Gilbert cita Dance (1960) que revela ter identificado em livros escolares ingleses aspectos “que denegriam outras nações, focando na omissão de informações importantes por meio de seleção tendenciosa, falta de equilíbrio nos tópicos curriculares e vocabulário preconceituoso ao descrever outras nações” (GILBERT, 1989, p.62)⁴³. Por esses artifícios, os conteúdos canonizados presentes nos livros vão sendo muitas vezes enraizados em preconceitos culturais e podem estar a serviço de alguma inclinação social (WALD, 1989).

Nesse sentido, atento à possibilidade de que conhecimentos canônicos disseminem e/ou reforcem preconceitos, o edital do PNLD traz, dentre os critérios eliminatórios para a disciplina de língua adicional, a exigência de que o livro deva “apresentar referências culturais, evitando todo o tipo de doutrinação, discriminação, estereótipos ou preconceitos em textos e imagens” (BRASIL, 2009, p.57).

⁴⁰ No original: “may make the words impersonal, objective and above criticism” (OLSON, 1989, p.239).

⁴¹ No original: “transcendental source” (OLSON, 1989, p.241)

⁴² No original: “Processes of selection by omission or emphasis” (GILBERT, 1989, p.63).

⁴³ No original: “[aspects] which denigrated other nations, focusing on the omission of important information through biased selection, lack of balance in curricular topics and prejudiced vocabulary in describing other nationalities” (GILBERT, 1989, p.62).

Em se tratando especificamente do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa em países considerados periféricos, como o Brasil, há também a preocupação acerca do discurso dominante e hegemônico presente em boa parte desses materiais.

Uma discussão sobre a presença da perspectiva hegemônica é encontrada em Rees (2009). A autora analisa um livro de inglês, produzido na Inglaterra e muito utilizado em escolas de idiomas no Brasil, e também em algumas escolas regulares⁴⁴. Segundo Rees, a obra mantém implícita em seus conteúdos um modelo de relação império-colônia entre livro e alunos, respectivamente. Neste material, segundo a autora, a necessidade de aprender língua inglesa não é problematizada, mas naturalizada, e alunos e professor não têm voz no “diálogo” estabelecido pelo livro, mas devem receber o conteúdo passivamente, da maneira que ele se apresenta. Rees afirma ainda que,

“a língua inglesa é apresentada como uma realidade estabelecida no mundo moderno [...] [e] ao não argumentar a favor da língua, ao apresentá-la como um fato estabelecido do mundo moderno, elimina-se a possibilidade de considerar os conflitos inerentes ao domínio da língua inglesa” (REES, 2009, p.160).

A autora afirma que “o período colonial não é algo fechado e lacrado no passado, sem contato com o momento presente, mas, ao contrário, se mostra nos interstícios em que se constroem os conceitos subjacentes às práticas de ensino-aprendizagem” (REES, 2009, p.149). Os discursos coloniais sobre a língua inglesa são reforçados e mantidos pela não problematização desses conflitos inerentes ao processo que envolve o aprendizado de língua inglesa nos diversos contextos, pois, como afirma Holliday, a “falta de conhecimento sobre as formas nas quais diferentes povos pensam e agem [...] pode criar as condições para o imperialismo” (HOLLIDAY, 1994, p.04)⁴⁵.

Esse discurso é reforçado sempre que situações naturalizadas não são questionadas ou problematizadas, promovendo a aceitação passiva de ideias universalizantes e homogeneizantes. Moita Lopes (2005)

⁴⁴ A pesquisa de Rees foi realizada antes da inclusão da disciplina de Língua Adicional no PNLD.

⁴⁵ No original: “[...] how lack of knowledge of how other types of people think and do things [...] can create the conditions for imperialism” (HOLLIDAY, 1994, p.04).

também discorre sobre isso ao falar da forma como a cultura e os modos de vida das pessoas são tratados no livro didático de língua inglesa. O autor afirma que

O que se vê [nos livros didáticos de língua inglesa] ainda são valores da classe média americana. Essa questão é apresentada de forma naturalizada, ou seja, sem nenhum questionamento do porquê de as coisas serem assim ou quase sublinhando a idéia [sic] de que é bom que as coisas sejam assim. Nota-se também que as situações apresentadas são típicas de classe média em vários países, deixando implícito, portanto, que o mundo é uma grande classe média. (MOITA LOPES, 2005, p.55).

Assim, a visão de atores sociais e de cultura é homogeneizada, apagando as contradições e as relações conflituosas inerentes às práticas de linguagem que se dão em contextos de ensino-aprendizagem de línguas, especialmente língua inglesa. O autor afirma ainda que os livros didáticos de inglês privilegiam uma visão homogênea de cultura, que ele denomina “cultura de aeroporto”, e que se caracteriza por ser essencialista e artificial (MOITA LOPES, 2005, p.56).

A esse respeito, Pennycook (2001) afirma que todo material didático possui uma carga ideológica que se manifesta nos aspectos culturais presentes nas figuras, nas histórias, nos estilos de vida e nos diálogos presentes no livro. Estes aspectos podem representar uma realidade cultural que nada tem em comum com a vivência dos alunos, fazendo com que eles não se interessem pelo conteúdo ou resistam a ele, por considerá-lo irrelevante à sua vivência fora da escola:

Assim, a sala de aula se torna um local de luta cultural por modos preferidos de aprendizagem e ensino. Alunos resistem às pedagogias dos professores, e professores resistem às práticas dos alunos. O que pode parecer falta de habilidade ou falta de preparação pode na verdade ser resistência [...] E todas essas formas de resistência estão conectadas de maneiras complexas ao

mundo além da sala de aula (PENNYCOOK, 2001, p.129)⁴⁶.

O autor ainda advoga pela diversidade de cultura e de representações de estilos de vida nos livros didáticos, como forma de explorar aspectos complexos das vidas das pessoas, que vão além de uma vida de classe média, de famílias heterossexuais, e de passeios em *shopping centers*.

Diante dessa discussão, reforça-se a necessidade de se problematizar o uso de livros didáticos nas práticas escolares com vistas ao aprendizado de língua inglesa, a fim de que se permita o máximo de autonomia a professores e alunos, para que eles se posicionem ativamente mediante o conteúdo oferecido por tal recurso didático, maximizando assim o seu aproveitamento, agora disponível para todos os alunos de escola pública do Brasil.

Torna-se, portanto, essencial que os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, principalmente em contextos periféricos, estejam cientes da responsabilidade social implicada no trabalho com essa língua. Eles devem olhar para o contexto sociocultural que os rodeia além do material e do método, e podem adquirir conhecimento valiosíssimo ao observar a própria cultura, os próprios alunos, e construir assim novas formas de trabalhar e de entender o resto do mundo (HOLLIDAY, 1994). Portanto,

dada a representação do material didático nas aulas de língua adicional em contexto público brasileiro, avaliar e assumir uma postura crítica frente ao LD é uma forma de resistir a um processo de naturalização do discurso hegemônico, e de apagamento de discursos locais. Nesse sentido, Canagarajah (1999) incentiva professores, mesmo quando atuando em contextos marginais, com pouca ou nenhuma condição de levar à sala de aula fotocópias de materiais diversos para confrontar o LD de língua estrangeira, problematizar este material constantemente nos usos cotidianos em sala de aula, a partir do conhecimento local, de forma a compreender que o livro de inglês deve ser subordinado àqueles que dele fazem uso, e não o contrário.

⁴⁶ No original: “The classroom thus becomes a site of cultural struggle over preferred modes of learning and teaching. Students resist teachers’ pedagogies and teachers resist students’ practices. What may appear to be lack of ability or lack of preparation may in fact be resistance [...]. And all these forms of resistance are connected in complex ways to the world beyond the classroom” (PENNYCOOK, 2001, p.129).

Essa compreensão é fundamental para que professores e alunos não sejam colocados em papéis de transmissores e receptores de um conteúdo pronto e acabado, mas que sejam agentes no processo de construção do conhecimento. Cria-se, assim, na interação em sala de aula, condições para que os envolvidos nesse processo se reconheçam e sejam reconhecidos como indivíduos diferenciados por uma série de características, com necessidades e desejos específicos, de forma que cada participante se assuma “como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto” (FREIRE, 1997, p.46).

Tendo apresentado esse panorama acerca das discussões sobre o uso do LD em sala de aula de língua adicional no contexto das escolas públicas brasileiras, apresento a seguir um levantamento de trabalhos que abordaram o livro didático sob uma perspectiva pós-colonialista, em estudos que se enquadram na área da Linguística Aplicada.

3.2 ESTUDOS RECENTES EM LINGUÍSTICA APLICADA SOBRE O LD NO ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS

Antes de ser contemplada pelo PNLD, o cenário comum nas salas de aula de língua adicional que contavam com livros didáticos incluía, além de professores e alunos, um material didático importado, com uma metodologia tipo “tamanho único” (*one-size-fits-all*) (CANAGARAJAH, 2006, p.21), homogeneizante, com conteúdos naturalizados e universalizantes, que tratam de “um mundo de classe média, branco, heterossexual” (MOITA LOPES, 2005, p.55), com pretensões de atender estudantes dos mais variados contextos.

No entanto, o que se vê agora nas escolas é a utilização de um livro produzido no Brasil, direcionado especificamente para alunos da escola pública brasileira. Por isso, é preciso destacar que diante do importante papel assumido pelo LD nas salas de aula de línguas no Brasil, é crucial que seu conteúdo e sua proposta pedagógica estejam atualizados conforme os recentes estudos e pesquisas a respeito do processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais, além de observar os documentos oficiais e referenciais teóricos que regem a educação.

Porém, a revisão da literatura de parte dos estudos que se voltam a esse recurso pedagógico mostra que a grande maioria dos trabalhos científicos que se dedica à análise do livro didático de inglês mantém o foco na parte estrutural e linguística deste material, apresentando

sugestões de uso, critérios de avaliação, *checklists* (ARANTES, 2008; DIAS, 2009; OLIVEIRA, 2010; OLIVEIRA; FURTOSO, 2009, por exemplo) ou então discutindo a pertinência de usar ou não um livro didático nas aulas de inglês. Também estudos que tratam da adequação desse material aos pressupostos dos PCN têm sido realizado em grande número nos últimos anos, com foco nas atividades de leitura.

Autores que têm buscado fazer levantamentos quantitativos e qualitativos acerca dos trabalhos em Linguística Aplicada desenvolvidos no Brasil nos últimos trinta anos, no que concerne aos livros didáticos ou material didático em geral⁴⁷, parecem concordar que, tendo em vista o uso constante do LD nas salas de aula de língua adicional no Brasil, e o valor simbólico que é atribuído a esse recurso pedagógico, tanto nas escolas quanto na sociedade em geral, os debates, pesquisas e discussões que problematizam esse uso e esse valor são pouco expressivos (CORACINI, 2011a, b; MOITA LOPES, 1999; SILVA, 2010, dentre outros). Como exemplo da pouca expressividade dos trabalhos voltados aos materiais didáticos, e mais especificamente aos livros didáticos de língua adicional na Linguística Aplicada, no final do século XX, reproduzo a relação de tópicos apresentadas por Moita Lopes (1999) como resultado de uma pesquisa acerca dos principais temas abordados nos trabalhos da área de Linguística Aplicada sobre ensino de línguas adicionais dentre os anos de 1968 a 1999 (os tópicos estão elencados em ordem decrescente, ou seja, dos mais abordados para os menos abordados em dissertações e teses):

- a) ensino / aprendizagem de qualquer aspecto de línguas estrangeiras excluindo leitura, produção escrita, compreensão oral e ensino através do computador;
- b) leitura;
- c) formação do professor de línguas;
- d) descrição de algum aspecto sistêmico da língua estrangeira;
- e) análise de erros e interlíngua;
- f) análise contrastiva entre a língua estrangeira e o português;
- g) análise da interação oral em sala de aula;
- h) avaliação de material didático;**
- i) produção escrita;
- j) planejamento de cursos;

⁴⁷ Alguns levantamentos podem ser encontrados em Moita Lopes, 1999 (sobre trabalhos em Linguística Aplicada, não especificamente relacionados ao LD); Coracini, 2011a; SILVA, 2010; Kalva e Ferreira, 2010.

- k) compreensão oral;
- l) aquisição de L2;
- m) elaboração de material didático;**
- n) análise do discurso / pragmática em línguas estrangeiras;
- o) construção de identidade em sala de aula;
- p) ensino de língua estrangeira por computador;
- q) testagem.

Como se vê, dos 17 tópicos desta lista, os que se referem a materiais didáticos ocupam a 8ª e a 13ª posição, e não tratam especificamente de livros didáticos. Além disso, nos trabalhos existentes, predomina a atenção aos aspectos voltados especificamente a uma ou outra habilidade, ou então a críticas/sugestões de práticas metodológicas.

Nos últimos anos, o que encontramos em maior número é uma análise de propostas de compreensão e produção escrita no LD de língua adicional com relação às premissas da teoria de gêneros discursivos e letramento crítico. O foco nessa premissa intensificou-se a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que prezam pelo ensino de inglês a partir de trabalhos sócio culturalmente significativo, por meio de textos orais e escritos (BRASIL, 1998).

No entanto, com base no levantamento que realizei e apresento a seguir, é possível afirmar que os trabalhos que buscam problematizar o LD de maneira mais abrangente, considerando aspectos como a legitimação de seu conteúdo, a autoridade que ele exerce em muitos contextos educacionais (PEREIRA, 2004; SOUZA, 2011) e a maneira como possibilita ou não a acomodação identitária dos alunos a quem se destina, ainda são minoria.

Em seguida, apresento alguns trabalhos acadêmicos produzidos principalmente nos últimos 05 anos que abordam questões relacionadas ao LD e que tratam esse recurso didático a partir da premissa principal da Linguística Aplicada, que é o entendimento da linguagem enquanto prática social, com a/na qual os atores sociais atuam no mundo, se constituem e constituem uns aos outros.

Silva (2006) procurou identificar em livros de inglês destinados a iniciantes a presença de gêneros do discurso, focando sua análise nas atividades de leitura e escrita. Assim, tendo como referência os pressupostos da teoria bakhtiniana de gêneros, e os PCN, a autora analisa as atividades de leitura e escrita de três livros didáticos de inglês, a saber, *Interchange 3rd ed.* (Intro, Cambridge University Press, 2000), *Interlink 2* (1 and 2, Learning Factory, 2002) e *Framework* (Level 1,

Richmond Publishing, 2003), com o objetivo de identificar neles a frequência dos gêneros do discurso. Os resultados demonstraram que, apesar de alguma discrepância, predominam nos materiais analisados os tipos textuais, e, segundo a autora, as atividades escritas priorizam textos para reprodução de conhecimento e identificação de itens gramaticais. Foi constatado também que os materiais não procuram estabelecer relação do ensino da língua com o repertório de gêneros que o aluno já domina em língua materna, não estabelecendo, assim, pontes entre o conhecimento prévio do aluno e o conhecimento novo apresentado.

Embasados também nos pressupostos da teoria bakhtiniana de gêneros discursivos e a teoria de letramento crítico, Amorim e Carvalho (2010) realizaram uma análise documental das atividades de leitura de dois livros didáticos de inglês que se dizem de acordo com os PCN. Esses autores analisaram duas obras destinadas ao nono ano do Ensino Fundamental em escolas regulares, sendo a primeira *Connect 4* (2010) produzida por uma editora internacional (Cambridge) e a segunda *It's a New Way 4* (2010) produzida por uma editora nacional (New Way). Segundo os autores, a obra produzida em território nacional apresentou diversas oportunidades de interação autor-texto-aluno, e possibilitou a leitura e reflexão de mundo por meio das atividades propostas, estando, portanto, de acordo com os PCN, enquanto a obra importada se mostrou bastante estrutural, com atividades de decodificação e de localização de informações explícitas no texto, não estando, assim, de acordo com a teoria de gêneros bakhtiniana, tampouco de acordo com os pressupostos teóricos do letramento crítico e à proposta dos PCN.

Outro trabalho que também se apoia na base teórica dos gêneros discursivos é a pesquisa de Schultz (2011), que faz uma análise documental dos volumes 01 e 02 da coleção didática *Open Mind* (2010), produzido por uma editora brasileira (Macmillan), no intuito de identificar o perfil do aluno projetado pelo livro. A partir da análise dos tipos e gêneros textuais trazidos no material, bem como dos temas e dos personagens presentes nesse material, Schultz destaca algumas características que denunciam o tipo de aluno que o autor do LD *Open Mind* projeta e as práticas nas quais esses alunos irão se engajar, a partir do aprendizado da língua inglesa. Com relação aos gêneros textuais presentes no livro, o autor afirma que, nas propostas relacionadas à compreensão escrita, auditiva e produção oral, predominam interações informais face-a-face, sugerindo que o aluno projetado usará a língua inglesa para conversar informalmente com norte-americanos, já que o LD se propõe a ensinar inglês norte-americano e traz contextos predominantemente norte-americanos nas

situações apresentadas. Já nas atividades de produção escrita predominam gêneros utilizados em comunicação informal e semiformal, como questionários, comentário *online*, e-mail informal, autobiografia, etc. que apontam para a necessidade desse aluno de se relacionar em situações informais ou semiformais na língua inglesa. O autor ressalta ainda a recorrência de gêneros midiáticos, indicando a projeção de um aluno que busca manter-se informado, e, dado que, conforme o autor, esse gênero é bastante utilizado em língua materna, sua presença constante do LD denota “um público-alvo amplo e relativamente heterogêneo” (SCHULTZ, 2011, p.08). Já os temas das unidades são genéricos e abrangentes, o que, segundo o autor, pressupõe a possível diferença entre os níveis socioeconômicos dos alunos usuários. Ao abordar o tema “viagem”, por exemplo, o livro traz situações hipotéticas, e Schultz observa que “dessa forma, diminuem-se as chances de que se sintam excluídos ou inferiorizados os alunos que, por impossibilidades financeiras, tenham viajado pouco” (SCHULTZ, 2011, p.11). Essa abordagem inclusiva não está presente em todos os momentos no LD, mas segundo o autor, é predominante. Com relação aos personagens, analisados a partir das imagens do LD, o autor faz observações importantes quanto à presença de figuras de brancos e negros ao longo do LD. Segundo ele, assim como na grande maioria dos materiais didáticos, predomina a presença de figuras de pessoas brancas, em detrimento de figuras de pessoas negras. Segundo o autor,

Isso está relacionado a relações raciais presentes não apenas na sociedade brasileira mas também em alguns outros países, nas quais a branquitude detém uma posição hegemônica sobre a negritude. Com efeito, no Brasil (embora também em outros países), a primeira muitas vezes é não marcada, enquanto a segunda é marcada; em outras palavras, a branquitude é muitas vezes “invisível”, ao passo que a negritude é tratada como um “desvio do padrão”. Como resultado, tem-se que, muitas vezes, a menor quantidade de negros não é percebida, ao contrário do que aconteceria se estes predominassem (SCHULTZ, 2011, p.11).

O autor argumenta que principalmente por questões mercadológicas, as editoras mantêm esse padrão de representação racial

nos LD de línguas, e que num contexto como o brasileiro, a predominância da ‘branquitude’ pode causar incômodos a professores e coordenadores. No entanto, em se tratando de materiais didáticos prontos (e não produzidos pela própria escola/professor), não lhes restam muitas opções. No que tange à faixa etária, predomina a presença de personagens na faixa de 30 anos, em contextos domésticos, bem vestidos (predominantemente em lugares casuais e com roupas também casuais), embora, em certos momentos, as roupas, contextos e atividades representados denotem um público pertencente à classe média. O autor entende que embora essa concepção das imagens possa contradizer as conclusões tiradas a partir da análise dos gêneros trabalhados pelos LD, ela se justifica pelas

questões sociais e mercadológicas envolvidas na produção do livro. É comum que obras didáticas atuem na construção de imagens positivas de si e do mundo cultural produzido. Em outras palavras, dificilmente um livro didático mostraria pobreza extensivamente, uma vez que o “belo”, o que tem “status” (por mais questionáveis que sejam essas noções) provavelmente terá maiores chances de obter bons resultados de vendas, objetivados pelas editoras (SCHULTZ, 2011, p.12).

O autor ressalta ainda que no manual do professor há constantes notas explicativas com relação às ocorrências de diferentes lugares (embora predominantemente, dos Estados Unidos), pessoas famosas, aspectos linguísticos e obras de arte que aparecem no LD, o que demonstra que tanto aluno quanto professor projetado não são pré-concebidos como detentores de grande conhecimento cultural. A presença das notas explicativas servem então para minimizar as possibilidades de distanciamento das informações trazidas no LD das vivências e experiências sociais do seu público-alvo, contribuindo assim para o caráter heterogêneo de sua aplicabilidade. Schultz conclui, alertando para o fato de que nenhum material será totalmente adequado a um ou outro contexto, por questões que se relacionam principalmente aos aspectos editoriais e mercadológicos discutidos nesse artigo. Por conta disso, a observação atenta dos aspectos que se adequam ou não ao contexto em que será utilizado é importante no sentido de orientar o uso desse LD, e não necessariamente de descartá-lo. Além disso, a heterogeneidade característica de todo contexto de sala de aula contribui

para que o LD apresente sempre alguma inadequação. O autor finaliza ressaltando a importância de que o professor se atente às divergências entre o aluno projetado pelo LD e o alunado com o qual trabalha, de forma a possibilitar a construção de sentido no trabalho com os textos desse material, em sala de aula.

Tendo também como aporte teórico a teoria de gêneros e letramento crítico, Tenuta e Oliveira (2011) investigaram a adequação das propostas de produção escrita de coleções didáticas para ensino de inglês, que estavam entre as que foram analisadas no processo do PNLD-2011⁴⁸ com relação aos critérios específicos para essa atividade, presentes no edital do PNLD. A conclusão foi que as coleções não atendem aos requisitos do programa, uma vez que as propostas de produção escrita não estão de acordo com os pressupostos do letramento crítico e da teoria de gêneros, que entendem a linguagem como uma prática social. O fato de que 2011 foi o primeiro ano em que coleções destinadas ao ensino de língua estrangeira foram analisadas é destacado como possível justificativa para o desalinhamento teórico, mas as autoras ressaltam que as editoras têm um longo caminho a percorrer para que os livros se adequem às perspectivas teóricas do MEC, e atendam aos critérios do edital de seleção do PNLD.

Os pressupostos do PNLD também são discutidos por Miranda e Tilio (2012). Os autores analisam a visão de sociedade presente nos três volumes da coleção didática *Prime: Inglês para o Ensino Médio*, publicada pela editora Macmillan em 2009, e aprovada pelo PNLD 2012, com foco na adequação do conteúdo didático apresentado nesse LD de língua inglesa para os alunos brasileiros, e discutem como essa visão vem ao encontro da visão de sociedade do aluno que o utiliza. Por meio da análise dos eixos temáticos de cada unidade dos 3 (três) volumes que constituem o corpus, os autores concluem que a coleção se mostra adequada aos alunos brasileiros contemporâneos, por abordar diversos aspectos socioculturais relevantes na atualidade, no que concerne ao uso da língua inglesa, e também por, em diversos momentos, aproximar o conteúdo didático das vivências dos alunos, dando-lhes voz e contemplando diferentes possibilidades de identificação identitária.

Tilio (2012) analisou uma coleção aprovada pelo PNLD. O autor investiga o volume 9 da coleção *Links*, uma das duas coleções aprovadas pelo PNLD 2011 de língua inglesa, e problematiza a proposta

⁴⁸ As autoras não identificam quais coleções foram analisadas, apenas os volumes, que se destinam do sexto ao nono ano do ensino fundamental.

de trabalho com leitura presente nesse material, com base nos pressupostos da teoria do letramento crítico, dialogando com os pressupostos presentes nos textos dos PCN e do PNLD. A análise revela, segundo o autor, que o livro se mostra bastante incipiente com relação ao trabalho com a leitura, visto que os textos não são autênticos, mas sim, didaticamente elaborados para a situação de sala de aula, e a língua não é trabalhada como prática social, ou seja, os textos e as atividades não contemplam a vida social do aluno, dentro e fora da sala de aula. O autor aponta ainda que o material apresenta diversas lacunas com relação às exigências do PNLD, reconhecidas no próprio Guia do programa. Assim, o autor questiona a forma como esse documento apresenta as lacunas e os diversos aspectos nos quais a coleção didática *Links* não se enquadra nos critérios exigidos pelo PNLD e, ainda assim, o classifica como aprovado para uso em sala de aula⁴⁹.

Silva (2012) discute a necessidade de se ter o livro em sala de aula de inglês e aborda questões como a dependência dos professores com relação ao LD. A autora traz à baila visões que justificam a necessidade desse material em sala de aula, seja como facilitador da organização sistematizada do conteúdo, seja como forma de preencher a lacuna da má-formação dos professores. Silva também se ancora na teoria dos gêneros do discurso e defende a presença do LD em sala, principalmente por esse material comportar um variado número de

⁴⁹ Para maiores problematizações acerca do processo burocrático, bem como do caráter democrático do programa PNLD, o leitor pode consultar Santos & Lima (2011), que além de trazerem dados com relação a esses aspectos, também trazem referências de estudos que problematizam os aspectos burocráticos e políticos do PNLD. Outros aspectos do programa também são problematizados: SARMENTO e SILVA, (2012), tratam dos problemas advindos da falta de comunicação quanto às especificidades do programa no que tange à disciplina de Língua Estrangeira e também do não cumprimento dos prazos de entrega dos materiais nas escolas; já Souza (2011) critica a maneira como o programa de avaliação dos LD representa uma espécie de censura à autonomia e liberdade de escolha do professor. Essa mesma problematização é feita por Almeida (2012), que questiona o caráter progressivo do programa; o papel pouco expressivo dos professores nas diferentes etapas do programa é abordada por Mantovani (2009); Sampaio e Carvalho (2012) apresentam 10 críticas ao programa de avaliação de livros didáticos, abordando aspectos políticos e econômicos que norteiam esse processo, e também 10 soluções. Esses mesmos autores problematizam o PNLD sob a ótica do autor dos livros didáticos (SAMPAIO; CARVALHO, 2010).

gêneros. No entanto, ela advoga pelo uso crítico e consciente do LD (SILVA, 2012).

Tilio (2006) por sua vez, analisou, sob os pressupostos da Linguística Sistemico Funcional, como o discurso do LD de língua adicional interfere na constituição de identidade dos alunos, a partir da análise dos tópicos, dos contextos culturais, das atividades propostas e da organização do material. O corpus foi composto por 12 LDs de língua inglesa de seis séries, sendo dois de cada série, um de nível iniciante e outro de nível intermediário. As obras analisadas foram *English File* e *English File Intermediate* (editora Oxford), *New Headway English Course Beginner* e *New Headway Intermediate* (editora Oxford), *American Headway Starter* e *American Headway 3* (editora Oxford), *Interchange Intro* e *Interchange 3* (editor Cambridge University), *Interlink 1* e *Interlink 6* (editora Learning Factory), *Great 1* e *Great 4* (editora Macmillan). O autor concluiu que, em alguns aspectos, há discrepâncias entre os níveis. Com relação aos tópicos abordados, por exemplo, os livros de nível iniciante trazem uma visão de mundo fantasiosa e irreal, enquanto nos níveis intermediários são abordados mais tópicos reais e problematizáveis, dando assim, maiores possibilidades de que os alunos exerçam e desenvolvam suas identidades. Quanto ao mundo representado, prevalece, na maior parte dos materiais, a representação da cultura inglesa e estadunidense, reforçando o estereótipo de que o inglês a ser aprendido ‘pertence’ a esses países. Outra conclusão do autor se refere às oportunidades dadas pelo material para que o aluno se manifeste de maneira subjetiva. Segundo o autor, o caráter padronizado e repetitivo das atividades das coleções restringe a manifestação da voz dos alunos. Ele assevera que

Atividades de produção oral e escrita, oportunidades diretas de manifestação da voz, não são, em geral, privilegiadas pelos livros. Apesar de todos os livros apresentarem atividades de produção oral, estas tendem a se resumir à atividades de prática oral, sem real espaço para a manifestação de vozes. O controle sobre as atividades personalizadas, em que o aluno teria oportunidades de construir suas identidades sociais, é bastante rigoroso. Na maioria das vezes, o aluno não tem liberdade para construir as identidades que queira, apenas as identidades permitidas pelo livro. Mesmo nas atividades ditas comunicativas, o assunto a ser tratado é

previamente estabelecido pelo livro, e o aluno só tem espaço para construir identidades superficiais, como informar fatos pessoais, por exemplo, mas sempre dentro dos limites impostos pelo livro. Em dez dos doze livros há uma seção de atividades de produção oral situada no final do livro, o que demonstra o caráter acessório atribuído a tais atividades. (TILIO, 2006, p.211-212).

No que tange à produção escrita, o autor conclui que essa habilidade também é tratada como um acessório nos LD, posicionadas no final dos livros, de forma desintegrada aos outros conteúdos, enquanto a gramática é tratada com prioridade, e com relação aos aspectos culturais, os livros, principalmente por se destinarem a um mercado amplo internacional, focam a cultura do país onde foi produzido e apresenta outras culturas, porém de forma folclorizada, estereotipada e artificial. O mesmo se aplica aos livros brasileiros, com a diferença de que nesses, aspectos relacionados à cultura brasileira são mais recorrentes.

Em artigo posterior (2008a), Tilio retomou três dentre os doze livros abordados em sua tese (TILIO, 2006) (a saber: *Great 1*, brasileiro e conforme registro no livro, esta de acordo com os PCN; *New English File Elementary* (NEF), britânico, e *Interchange Intro 3rd Edition*, americano) e analisou questões relacionadas às atividades de leitura, tendo em vista os pressupostos dos PCN e das Orientações Curriculares para Ensino Médio (OCEM). O autor organizou a proposta nos seguintes eixos: análise dos tópicos e contextos culturais abordados (metafunção ideacional); atividades propostas e a voz dada aos alunos (metafunção interpessoal) e organização do material didático (metafunção textual). Quanto aos tópicos e contextos culturais, o autor analisou que os dois materiais importados apresentam uma visão idealizada de mundo, com contextos predominantemente norte-americanos e europeus. Segundo ele afirma, enquanto o *New English File* apresenta um “mundo especialmente fabricado para um livro didático”, o *Interchange Intro* parece “ignorar o fato de se tratar de um livro voltado para o mercado internacional” (TILIO, 2008a, s/p). Já o livro da editora brasileira, de maneira geral, de acordo com sua análise, atende satisfatoriamente aos pressupostos dos PCN no que concerne às atividades de leitura. O material traz temas relevantes, conscientizadores e que buscam incluir os diversos tipos de alunos em suas atividades. O autor afirma que a “visão de mundo adotada pelo livro é a do mundo

real, e que os contextos culturais por ele retratados são o de um mundo globalizado” (TILIO, 2008a, s/p). Quanto à metafunção interpessoal, o autor analisa as atividades de leitura dos LD, classificando-as em dois grupos: atividades complexas, “mais abertas, permitindo que o aluno se expresse de maneira mais livre e criativa” (TILIO, 2008a, s/p), por meio das quais o aluno tenha maior liberdade de construir sua identidade; e atividades simples, com poucas opções de respostas, as quais são facilmente obtidas por diferentes alunos. O resultado obtido pelo autor é que o LD *Great* apresenta os dois grupos e atividades, em proporções semelhantes, enquanto nos outros dois predominam as atividades simples. Por fim, no que tange à organização textual, o autor conclui que o livro brasileiro e o livro britânico não possuem rigidez quanto à ‘posição’ da atividade de leitura no decorrer da unidade, o que denota o entendimento de leitura como atividade integrada às outras habilidades, enquanto que o material americano traz apenas uma atividade de leitura ao final da unidade, o que, segundo o autor, denota que o autor do LD considera a atividade de leitura como acessória, complementar ao que foi ensinado anteriormente. Esses resultados são assim resumidos pelo autor:

Na dimensão ideacional, a análise dos tópicos presentes nos textos dos livros didáticos demonstrou haver pouco espaço para a cultura do aprendiz, com uma visão de mundo demasiadamente americanizada e europeizada. Na dimensão interpessoal, a análise das atividades de leitura indicou pouco espaço para a voz do aprendiz, e, consequentemente, pouca liberdade para a construção de identidades. Na dimensão textual, a análise da localização dos textos e atividades de leitura nas unidades aponta para duas visões de leitura distintas: uma em que a leitura é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, da base discursiva com a qual o aluno vai agir no mundo, e outra em que a leitura é entendida como acessória ao conhecimento da língua. (TILIO, 2008a, s/p).

Com base em seus estudos anteriores, Tilio (2008b) discute o papel exercido pelo LD no ensino de língua adicional e alerta que esse material não pode ser considerado a verdade absoluta, o detentor de respostas certas, mas que o professor deve levar o aluno, seja por meio

de, ou apesar do livro, a pensar criticamente. O autor discute questões de autoridade do livro, e denuncia sua completude de sentidos, impedindo a construção de outros sentidos no decorrer do uso desse material, e afirma ainda que o livro didático, muitas vezes, apaga a voz do professor, que assume a voz do LD como sendo a sua própria. O autor trata também da produção do LD e afirma que os mais aceitos mercadologicamente são os produzidos internacionalmente, mesmo estando esses distantes da realidade onde serão empregados, visto que um autor nativo legitima o conteúdo. Quanto à indústria cultural, o autor assevera que o LD é ideológico, portador de uma carga cultural que representa, principalmente, uma visão hegemônica do mundo da classe dominante. A realidade do aluno não é contemplada, e o LD traz uma realidade distorcida. Ainda nesse sentido, Tilio trata da questão da autoria, afirmando que muitas vezes o autor não é uma pessoa, mas um discurso, geralmente o discurso da editora, que elabora o livro por questões mercadológicas, e não pedagógicas, salvo exceções. A comercialização do livro e garantia de sucesso financeiro muitas vezes se sobrepõe à importância pedagógica do conteúdo. Por conta disso, o autor do livro é muitas vezes desconhecido. Não é ele falando, mas o corpo editorial, movido por interesses mercadológicos. Por fim, o autor advoga pela formação crítica do professor, para que esse possa maximizar o bom uso desse material, mesmo quando ele não esteja adequado ao seu contexto.

Um outro estudo que merece ser trazido aqui por sua relevância para o presente trabalho é a análise feita por Tilio e Rocha (2009) dos cinco volumes da coleção *Hello!* voltados ao Ensino Fundamental I, em que observam a adequação do material à perspectiva sociocultural, situada e dialógica de linguagem. Os autores concluem que a coleção analisada encontra-se distante dessa visão de linguagem, e que as propostas de trabalho constituem-se de aspectos estruturalistas, em detrimento de aspectos discursivos e socioculturais. Ainda, os autores afirmam que essa coleção privilegia conteúdos voltados especificamente ao contexto de sala de aula, não alcançando a realidade social dos alunos e não abordando temas complexos. Em suma, o material analisado não dá “indícios de um trabalho direcionado ao desenvolvimento sociocultural, cognitivo e lingüístico [sic] do aluno como um todo e, tampouco, à formação cidadã”. (TILIO; ROCHA, 2009, p.311).

Pessoa (2009), por sua vez, problematiza o novo papel do professor de acordo com teorias contemporâneas, que apontam que, no contexto da nova ordem mundial, o *status* de inglês como língua global exige que o professor de Língua Inglesa se assuma como importante

elemento no processo de ensino-aprendizagem dessa língua. Assim, é discutida a importância da formação crítica desse profissional, capaz de lidar com as diversas nuances que compreendem o ensino dessa língua. Esse professor como co-construtor do conhecimento, precisa estar atento a ideologias e tantos outros aspectos que permeiam o processo de ensino-aprendizagem de línguas, e conseqüentemente, convém que ele tenha um olhar crítico com relação ao conteúdo do livro didático, atentando principalmente aos temas silenciados nesse material. A autora faz o contraponto entre trabalhos que apoiam a relativização do uso do LD em sala e outros que se mostram absolutamente contra a presença desse material, qualificando-o como ultrapassado, ideológico e alienante. Diante das controvérsias com as quais se depara qualquer pesquisador que aborde o tema do LD em contexto de ensino de língua adicional em escolas regulares, a autora procurou analisar qual a percepção de alunos de letras, professores em formação, a respeito do uso do LD nas aulas de Língua Inglesa. Na sua pesquisa realizada com 38 alunos de graduação do curso de Letras da UFG (sendo 21 também professores), os professores em formação foram questionados quanto a duas experiências nas quais estiveram envolvidos: a primeira se refere à avaliação, enquanto alunos, das aulas de Língua Inglesa ministradas com e sem o LD, e a segunda se refere ao exercício de docência desses alunos em formação com e sem o LD. A análise dos questionários revelou que, com relação às aulas na graduação, os alunos avaliaram aquelas que não foram direcionadas pelo LD como mais interessantes e diversificadas. No entanto, com relação à experiência docente desses alunos, os questionários apontaram que aulas com auxílio do LD receberam mais avaliações positivas, especialmente por graduandos que não tinham experiência docente anterior. As justificativas para tal resultado foram a de que o LD ajuda a guiar o trabalho do professor, que encontra nele uma relação de conteúdos básicos essenciais (gramática, vocabulário, etc.), linearmente organizados, e que esse recurso se faz necessário nos níveis iniciantes, pois representa um auxílio para o próprio aluno. Embora reconheça que o trabalho com o livro didático pode auxiliar no processo de formação crítica do professor, à medida que esse trabalho seja realizado de forma reflexiva, despertando o professor para a necessidade de alterar e/ou substituir certas propostas de conteúdo a fim de adequá-las ao contexto e aos resultados pretendidos em suas aulas, a autora afirma que de forma geral os dados revelam que esses futuros professores, principalmente por influência dos usos do LD em aulas de Língua Inglesa, ainda possuem uma visão

técnica do ensino de línguas. A autora, no entanto, se mostra esperançosa, pois

a experiência sem o livro no curso de graduação, como também evidenciam os dados, apresenta-se como positiva e pode vir a alterar essa concepção, contanto que seja bem planejada, responsável e efetiva, e trabalhe a linguagem como um sistema de significação de ideias que desempenha um papel fundamental na forma como significamos o mundo e a nós mesmos (PESSOA, 2009, p.67).

Vilaça (2009) também discute o papel ocupado pelo LD no contexto de ensino-aprendizagem de língua inglesa no Brasil. No entanto, o autor problematiza esse papel a partir do trabalho de Cunningsworth (1995), que afirma que o LD tem uma multiplicidade de papéis, como o fato de ele se constituir como um recurso onde se encontram conteúdos básicos relacionados à gramática, vocabulário e pronúncia, além de ser um auxílio para o professor, especialmente o iniciante. O autor destaca também que esse material pode ser usado como forma de auto-didatismo no aprendizado da língua, além de determinar o programa de ensino da disciplina. Esse aspecto é questionado por Vilaça, que afirma que um LD é incapaz de abarcar “todo o conhecimento necessário para uma disciplina ou um curso” (VILAÇA, 2009, p.08). O autor também faz alertas quanto aos outros papéis do LD definidos por Cunningsworth (1995), e reitera o coro de pesquisadores que defendem o uso parcial do LD, associando a ele o uso de outros recursos didáticos. Por fim, o autor assevera a necessidade de intensificar as pesquisas sobre materiais didáticos, “devido à importância destes no processo de ensino/aprendizagem” (VILAÇA, 2009, p.10).

Em um trabalho seguinte, Vilaça (2010) discute a importância da realização de avaliação crítica do LD de língua adicional e, concomitantemente, aponta para a necessidade de formação crítica-reflexiva do professor, para que ele esteja apto a realizar essa avaliação. O autor defende que o processo ideal de avaliação deve ocorrer em três momentos: no pré-uso, momento no qual o material é analisado com relação à necessidade do contexto no qual será utilizado; durante o uso, em atenção tanto aos usos feitos pelo professor e à recepção por parte dos alunos; e no pós-uso, avaliando sua eficácia e adequação por meio da percepção de professores e alunos. No cotidiano escolar, no entanto,

apenas a primeira fase do processo costuma ser realizada, ou seja, a avaliação ocorre apenas no momento de escolha do material didático, antes de seu uso na prática. Embora trabalhos que focam a elaboração ou trazem modelos de *checklists* sejam citados pelo autor como sugestões de materiais que podem auxiliar o processo de avaliação do LD de língua adicional, ele salienta a importância de pensar criticamente o contexto de uso do material, bem como as necessidades dos alunos que o utilizarão, ao se definir os critérios de avaliação e seleção do LD. De acordo com Vilaça, “a partir da compreensão das necessidades e das características do contexto de uso é possível delimitar melhor os critérios a serem adotados ou, ainda, estabelecer prioridades entre os critérios” (VILAÇA, 2010, p.73).

Nota-se que, embora em número ainda reduzido, alguns estudos acerca do LD têm problematizado os pressupostos do PNLD e/ou dos PCN, e têm destacado questões relacionadas à identidade e performatividade dos usos da língua em sala de aula de língua adicional, bem como à abordagem autêntica no processo de ensino-aprendizagem dessa língua. A problematização desses aspectos nesses estudos vem ao encontro dos dados gerados nessa pesquisa, que evidenciaram a necessidade de que o processo de ensino-aprendizagem seja baseado em conteúdos e atividades autênticos como forma de possibilitar diferentes acomodações identitárias dos alunos em sala de aula, e de propiciar usos performativos da língua. Dessa forma, o aprendizado se dá de maneira significativa. Por conta disso, apresento, na seção a seguir, alguns pressupostos teóricos acerca desses aspectos que compõem – de maneira mais ou menos representativa - o cenário escolar.

3.3 SOBRE OS USOS DA LÍNGUA ADICIONAL PROPOSTOS NO LD E OS USOS DA LÍNGUA NA VIDA REAL

A forma como a linguagem e as propostas pedagógicas do livro didático de língua adicional acomodam diferentes identidades dos alunos contribui para as possibilidades de usos performativos da língua adicional estudada. Essa variedade de performances linguísticas em sala de aula é fundamental para que as interações entre os atores sociais ali presentes e o conteúdo trazido pelo LD deem espaço às diferentes vozes que constituem aquele cenário. A contemplação da heterogeneidade constitutiva dos sujeitos sociais é importante no sentido de desconstruir estereótipos que conduzam ao preconceito, pois como nos lembram os PCN,

Não se deve esquecer [...] que as marcas de variedades são frequentemente fruto de processos de exclusão. A consciência desses processos na escola pode colaborar na compreensão de que diferença lingüística [sic] não pode ser equacionada com inferioridade, como também, conseqüentemente [sic], na criação de uma sociedade mais justa, já que a linguagem é central na determinação das relações humanas e da identidade social das pessoas. Assim, reafirma-se o direito de ser diferente cultural e linguisticamente (BRASIL, 1998, p.48).

O direito a ser diferente, portanto, deve ser representado na maneira como os usos da língua são propostos em sala, de forma que as diferenças culturais e lingüísticas encontradas fora do contexto escolar sejam abordadas dentro desse contexto de forma natural – e não naturalizada –, lidando com as divergências e contradições que tais diferenças implicam de forma crítica e informada, visando a construção de uma sociedade justa e democrática. Para tanto, faz-se necessário que o mundo no qual esses usos lingüísticos se dão não seja um mundo idealizado e pré-fabricado (TILIO, 2008a), mas o mundo real, com o qual os alunos têm, de alguma forma, familiaridade. A contemplação desse mundo real em sala de aula requer, portanto, que a linguagem seja trabalhada a partir de propostas pedagógicas autênticas, que vislumbrem o uso da língua para solução de problemas reais. Esses usos também são salientados nos PCN, no que tange aos conteúdos a ser trabalhados na aula de Língua Adicional:

Os conteúdos referem-se não só à aprendizagem de conceitos e procedimentos como também ao desenvolvimento de uma consciência crítica dos valores e atitudes em relação ao papel que a língua estrangeira representa no país, **aos seus usos na sociedade**, ao modo como as pessoas são representadas no discurso, ao fato de que o uso da linguagem envolve necessariamente a identidade social do interlocutor (BRASIL, 1998, p.71. Grifo meu).

Considerando que os usos lingüísticos que as pessoas fazem na sociedade são autênticos, performativos e influenciam a constituição identitária dessas pessoas, discuto, em seguida, algumas características

dos conceitos de performatividade, identidade e autenticidade que são pertinentes para o presente estudo.

3.3.1 Performatividade e identidade: linguagem enquanto prática social situada

Nessa seção, trato dos conceitos de performatividade e identidade no sentido de salientar a importância do entendimento de linguagem enquanto prática social situada, uma vez que isso nos permitirá discutir a maneira como as diferentes interações sociais empreendidas pelos atores sociais, por meio da linguagem, constituem e contribuem para a afirmação e (re)construção de sua identidade.

Pennycook (2004) ao tratar de performatividade, linguagem como prática social local e identidade, traça uma trajetória que se inicia com a abordagem acerca da obra *“How to do things with words”* (AUSTIN, 1960), na qual o autor discute a maneira como realizamos coisas por meio da linguagem. As frases “Eu os declaro marido e mulher” ou “Eu o condeno a 10 anos de prisão” são retomadas da discussão de Austin por Pennycook (2004, p.09) como exemplos célebres de performativos, nas quais o ato de dizer implica a realização da ação. Na concepção de Austin, no entanto, importa destacar que o caráter performativo está limitado a “uma pequena categoria de verbos ou atos que fazem o que dizem” (PENNYCOOK, 2004, p.07)⁵⁰.

Indo além, Pennycook traz à baila a crítica efetuada por Bourdieu à teoria dos atos de fala de Austin. Bourdieu (1991) argumenta que os verbos por si só não são performativos, visto que para realizarem o que dizem, dependem de forças sociais, que regem as interações sociais intermediadas pela linguagem. Assim, conforme Bourdieu, um ato de linguagem só é performativo quando realizado por alguém ou uma instituição a quem foi dada autoridade para fazê-lo. Por exemplo, proclamar a frase “Eu o condeno a cinco anos de prisão”, por si só, não é performativo, a menos que o declarante seja uma pessoa socialmente autorizada, nesse caso, um juiz de direito. Em consonância com Bourdieu, portanto, para Pennycook, o poder da linguagem não está subordinado ao poder previamente estabelecido na sociedade, já que a posição social que regula o poder performativo da linguagem do sujeito não é fixa. Segundo o autor, o poder das instituições sociais também não está estabelecido previamente e, portanto, não pode definir quem está

⁵⁰ No Original: “a small category of verbs or acts that do what they say” (PENNYCOOK, 2004, p.07).

autorizado a realizar atos de fala performativos. Pennycook traz ainda a discussão de Butler (1997) em que a autora ressalta a possibilidade de transformação das estruturas sociais, e a capacidade de agência daqueles que são marginalizados. Pennycook concorda com Butler e com Bourdieu, portanto, que o caráter performativo de um ato de fala não é socialmente determinado, embora não esteja livre das regras da sociedade, mas, enquanto prática social situada, é também influenciado por aspectos locais.

Partindo desse entendimento de performatividade, Pennycook explica a concepção de identidade como sendo constituída e reconstituída nos usos performativos da linguagem, e também a noção de que a própria linguagem é constituída em seus usos. Conforme este autor, “sempre que praticamos linguagem [...] estamos engajados em uma prática local de linguagem” (PENNYCOOK, 2010, p.127)⁵¹. Nesse aspecto, noções fundamentalistas são desconstruídas, à medida que tanto a identidade quanto a linguagem passam a ser entendidas como resultantes de performances linguísticas, e não como construtos previamente estabelecidos: “performamos atos identitários como uma série contínua de performances culturais e sociais, e não como a expressão de uma identidade anterior” (PENNYCOOK, 2004, p. 08)⁵².

Nesse sentido, o autor corrobora também com Norton Peirce (1995) e Norton (2000; 2006) cuja discussão acerca da performatividade é estabelecida com base nas teorias pós-estruturalistas. A autora trata a identidade como um construto sociocultural, construída e reconstruída nas interações sociais, por meio da e na linguagem, considerando identidade como um construto que não é fixo e homogêneo, mas fluido e multifacetado, de forma que, em diferentes performances linguísticas, diferentes aspectos identitários são mobilizados. Daí a afirmação da autora de que a identidade é “um local de lutas” (NORTON, 2000, p.127)⁵³, já que os atores sociais estão constantemente se reorganizando e se reconstituindo nessas interações.

Em suma, mais que a repetição de estruturas, o uso da linguagem se constitui como uma “reconstrução semiótica”⁵⁴ da própria linguagem

⁵¹ No original: “Whenever we practice language [...] we are engaged in a local language practice” (PENNYCOOK, 2010, p.127).

⁵² No original: “We perform acts of identity as an ongoing series of social and cultural performances rather than as the expression of a prior identity” (PENNYCOOK, 2004, p. 08).

⁵³ No original: “A site of struggle” (NORTON, 2000, p.127).

⁵⁴ No Original: “Semiotic reconstruction” (PENNYCOOK, 2006b, p.110).

e também da identidade (PENNYCOOK, 2006b, p.110). Cada vez que falamos, reconstituímos a linguagem e quem somos. Nessa perspectiva, cabe enfatizar que a compreensão dos conceitos de performatividade e identidade contribui para o entendimento acerca de como se dão as relações entre as práticas sociais empreendidas pelos alunos, no contexto de sala de aula, e as práticas discursivas propostas pelo livro didático. Além desses dois conceitos, importa também trazer para a discussão questões sobre a autenticidade, que é também um dos aspectos mais discutidos nos trabalhos realizados sobre os LD.

3.3.2 A construção do conhecimento a partir de interações significativas: a importância da autenticidade nos materiais didáticos.

Falar de autenticidade nos materiais didáticos significa pensar as atividades propostas por esse recurso pedagógico como oportunidades de interagir no mundo social a partir de usos significativos e situados da língua. Na aula de língua adicional, essas oportunidades são cruciais para que o aprendizado se dê a partir de construções de sentido e de conhecimentos pelo e no uso da língua, de forma que, por meio do trabalho com textos – orais e escritos – que façam parte do universo do aluno, a aula de língua adicional se configure como um espaço de educação linguística e de formação cidadã (GARCEZ, 2003; MOITA LOPES, 2005).

Atividades autênticas em sala de aula, de acordo com o referencial curricular Lições do Rio Grande, têm a ver com:

a materialização (o produto) de práticas de uso da linguagem, construídas em conjunto pelos participantes para alcançarem determinados propósitos sociais. Um texto só encontra unidade significativa ao ser vinculado ao contexto efetivo de interlocução, desde sua produção e recepção até o retorno dos seus efeitos de sentido sobre os envolvidos (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p.138).

Esse entendimento é necessário já que o uso dos recursos utilizados no processo de ensino-aprendizagem de língua adicional pode ativar diferentes tipos de conhecimentos trazidos pelos alunos, oportunizando, assim, interações significativas e a construção de conhecimento.

Com base nisso, os critérios avaliativos presentes tanto no Edital PNLD-2011 (BRASIL, 2009) quanto no Guia de Livros Didáticos PNLD – 2011 de Língua Estrangeira (BRASIL, 2010) dispensam grande atenção à autenticidade e contextualização das práticas sociais empreendidas no processo de ensino-aprendizagem de língua adicional. A concepção de práticas discursivas de linguagem que norteia esses documentos torna imperativo ao LD “apresentar insumo lingüístico [sic] contextualizado e inserido em práticas discursivas variadas e autênticas” (BRASIL, 2009, p.56), a fim de que os alunos tenham a oportunidade de reconhecer nos usos propostos da língua situações reais e significativas.

Assim, o trabalho com materiais autênticos tem sido apreendido por estudiosos da área de Linguística Aplicada como forma de ativar o conhecimento prévio do aluno, estabelecendo, assim, elos coesivos necessários à construção de sentidos (ARANTES, 2008; BRASIL, 1998). Além disso, abordagem autêntica é entendida como condição para uma aprendizagem efetiva de línguas adicionais em todos os aspectos. Nos documentos oficiais, principalmente nos PCN (BRASIL, 1998), e também em outros estudos (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, por exemplo) é ressaltada a necessidade de que os alunos trabalhem, em sala de aula, com textos que circulem nos contextos reais, isto é, textos autênticos, como forma de prepará-los para lidar com esses textos em suas vivências dentro e fora do contexto escolar. Embora o destaque para o trabalho com textos autênticos em documentos oficiais seja focado nas práticas de compreensão escrita, não se nega a necessidade de que os outros componentes da prática de ensino-aprendizagem de língua adicional também sejam abordados sob esse viés, já que, como exigido no próprio PNLD, todas as habilidades devem ser desenvolvidas de maneira integrada, e não de modo estanque e fragmentado (BRASIL, 2010).

Essa aproximação da atividade com o mundo do aluno é fundamental, pois como nos lembra Block (2003), a apropriação de um conhecimento não se dá quando o que é externo passa a ser interno, mas sim no encontro entre interno e externo. Importa destacar que a falta de autenticidade no desenvolvimento das propostas de atividades limita o engajamento discursivo dos alunos, limitando a ativação de conhecimentos prévios, uma vez que os elos coesivos necessários para o conhecimento novo não são estabelecidos (ARANTES, 2008; BRASIL, 1998).

A maneira como se dá o relacionamento da experiência do aluno com o conhecimento novo trazido no LD pode ser explicada pela metáfora do ‘terceiro lugar’ (BLOCK, 2003), isto é, uma nova situação

na qual esses conhecimentos são ampliados e sintetizados. No entanto, importa destacar que a presença de insumo linguístico proveniente de fontes que circulam socialmente, por si só, não garante a autenticidade da prática materializada a partir dela, visto que “[...] *atividades, interações e textos* são autênticos quando são significativos aos mundos sociais dos alunos” (HOLLIDAY, 2005, p.104. Grifos no original)⁵⁵. Portanto, a autenticidade recai na problematização desses textos com relação ao mundo social dos alunos.

A importância de abordar temas socialmente relevantes nas práticas de sala de aula reside no fato de que a transformação do mundo por meio da educação só é possível a partir de um processo de ensino-aprendizagem criticamente orientado, e é sob os pressupostos de uma educação transformadora, no sentido freiriano, que a Linguística Aplicada tem operado (CANAGARAJAH, 1999; 2005; 2006; 2008; GARCEZ, 2003; GARCEZ; SCHLATTER, 2009; 2012; MOITA LOPES, 2005; 2006; 2008; PENNYCOOK; 2001; 2006a; SIGNORINI, 1998; 2006, dentre outros).

Apresento, a seguir, a análise de dados gerados no decorrer desse estudo, com base nos pressupostos teóricos apresentados anteriormente.

⁵⁵ No original: “[...] *activities, interactions and texts* are authentic when they are meaningful to the social worlds of the students (HOLLIDAY, 2005, p. 104. Grifos no original).”

4 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ADICIONAL DO PNLD E O ALUNO LOCAL: COMO ESSA RELAÇÃO FAZ SENTIDO EM SALA DE AULA?

Nesse capítulo, discuto alguns dados gerados no decorrer de minha pesquisa no intuito de, com base nos pressupostos teóricos que norteiam esse trabalho, responder a minha pergunta de pesquisa: De que modo as atividades e os conhecimentos escolares sistematizados no livro didático de língua inglesa *Keep in mind* distribuído pelo PNLD vão ao encontro das práticas sociais cotidianas de um grupo de alunos do 8º. ano do ensino fundamental de uma escola regular?

Sob uma perspectiva de cunho etnográfico, procurei depreender, por meio de análise e discussão das situações observadas no decorrer desse estudo, as maneiras como os alunos interagem com o conteúdo do LD em sala de aula, no sentido de compreender como se dão as relações de sentido nessas interações. Com vistas a responder minha pergunta de pesquisa, propus, para esse estudo, os seguintes objetivos:

- Observar e problematizar à luz das teorias pós-coloniais, a forma como as vivências locais dos alunos são contempladas no LD pelos autores do material investigado;
- Analisar e discutir a maneira como os alunos se posicionam frente a possíveis divergências culturais e ideológicas entre o conteúdo do LD e suas práticas cotidianas, observando e discutindo o modo como (des)constróem (ou não) esses conteúdos;
- Estabelecer relações entre o conteúdo do LD e as premissas do PNLD, no que tange principalmente aos critérios de avaliação e exclusão.
- Problematicar a concepção de linguagem e de ensino-aprendizagem de língua estrangeira/adicional presente no discurso do PNLD.

A fim de investigar e discutir essas questões, na seção 4.1, problematizo dois quadros trazidos no LD *Keep in mind* cujas propostas de interação buscam contemplar as vivências e conhecimentos prévios dos alunos e a maneira como essas propostas possibilitam o engajamento discursivo e a atuação dos alunos com identidades heterogêneas em discussões e atividades socialmente situadas. Na seção 4.2., discuto a forma como a concepção dos alunos com relação aos

objetivos das aulas de língua adicional é também afetada pelo discurso e pelas práticas sugeridas no LD. Já na seção 4.3, exploro a maneira como os alunos se posicionam frente às práticas propostas no LD que não lhes possibilitam usos autênticos da língua, e a forma como transformam essas práticas por meio de usos criativos e particulares da língua adicional. Por fim, na seção 4.4, investigo a forma como o LD *Keep in mind* (não) atende aos pressupostos teóricos e critérios avaliativos dos documentos do PNLD e de referenciais teóricos que norteiam a educação básica brasileira.

4.1 PERFORMATIVIDADE E IDENTIDADE DOS ALUNOS NOS QUADROS *FOOD FOR THOUGHT* E *PROJECT*.

Nessa seção, exploro situações nas quais os níveis de interação (ou de não interação) entre o aluno e o conteúdo do LD resultam em atos performativos favoráveis ao processo de construção de identidade desses alunos. Vale destacar que tais atos, embora não estejam livres de regras sociais e de convenções institucionais, também não são por elas determinados, e se desenvolvem de maneira situada e localmente influenciada (PENNYCOOK, 2010; 2004).

Como demonstram algumas situações aqui analisadas, as práticas de linguagem, quando situadas e relacionadas às vivências dos alunos, lhes permitem acionar seus conhecimentos prévios para dialogar com o conteúdo do livro e lhe atribuir sentido. É nesse processo de construção de sentido por meio de atos performativos de linguagem que a identidade do aluno é constituída, por isso a importância de propiciar oportunidades para que os alunos façam uso significativo da língua.

Nos usos do LD analisado, os momentos nos quais as propostas de atividade dão maior respaldo para que se estabeleça em sala de aula o diálogo entre o conteúdo do LD e o conhecimento prévio do aluno, possibilitando, assim, interações sociais nas quais a identidade desses alunos é (re)construída se dão, no contexto observado, principalmente nas discussões e realizações de atividades propostas nos quadros *Food for thought* e *Project*.

O quadro *Food for thought* tem por objetivo, segundo as autoras da coleção *Keep in mind*, “promover a reflexão sobre questões relacionadas ao tema da **Unit**” (CHIN; ZAOROB, 2010b, p. 49. Grifo no original). No *Keep in mind* do oitavo ano, essa atividade aponta para a possibilidade de abordagem de aspectos da realidade local e global na qual o aluno está inserido, tais como reflexão sobre a região escolar, obesidade e anorexia; desigualdade social; educação inclusiva; dengue, dentre outros. A discussão desses temas visa possibilitar que os alunos

venham a “desenvolver uma visão mais crítica frente a atitudes, valores e práticas individuais e sociais (...) diante do mundo que os cerca” (CHIN; ZAOROB, 2010b, p. 49), sugerindo “a vida social de forma explícita” (BRASIL, 1998, p.45), e despertando o interesse dos aprendizes ao problematizar suas vivências de maneira que fique claro que eles não são apenas vistos como alunos, mas também como cidadãos criticamente conscientes do mundo social no qual estão inseridos.

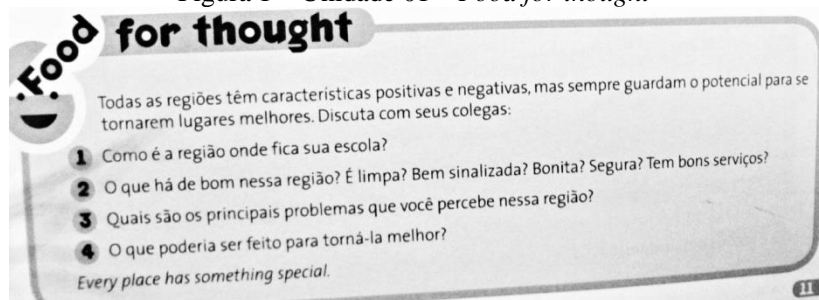
Quanto ao quadro *Project*, o objetivo é relacionar o tema da unidade a vivências cotidianas dos alunos, de forma a “interligar os espaços escola e mundo” (CHIN; ZAOROB, 2010b, p. 50). Esse objetivo está de acordo com o entendimento dos PCN com relação a esse tipo de atividade:

No contexto específico de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira (...) experiências de aprendizagem relacionadas a uma meta ou atividade específicas realizadas pelo uso da linguagem, com algum tipo de relação com o mundo fora da escola ou com alguma atividade de significado real na sala de aula [...] pode se dar tanto em relação à produção quanto à compreensão, em níveis variados do conhecimento sistêmico e da profundidade da compreensão exigidos. (BRASIL, 1998, p.88).

Uma vez que nas aulas observadas pude acompanhar as discussões dos quadros *Food for thought* e *Project* das unidades 01 (um) e 09 (nove), a análise que depreendo nessa seção se dará com foco nas propostas dessas duas unidades. Passo, a seguir, a problematizar a discussão gerada a partir das questões do *Food for thought* da unidade 01 (um), e também a maneira como os usos da língua foram reapropriados pelos alunos em discussões situadas, na realização da proposta do *Project* dessa unidade.

4.1.1 “Tem que passar pela ‘padaria do Seu Joel’”: o mundo do aluno nas propostas do LD

Na unidade 01 (um), o quadro *Food for thought* traz perguntas que visam problematizar aspectos de segurança, limpeza, opções de lazer, dentre outros, da região em que a escola dos alunos está inserida. (Fig. 01).

Figura 1 – Unidade 01 – *Food for thought*

Fonte: CHIN; ZAOROB, 2011, p.11

Nessa discussão, os alunos assumiram posicionamentos situados, críticos e questionadores, baseados em suas próprias vivências e em seus problemas locais, e também em sua própria visão de mundo, como mostro na vinheta a seguir:

Daniela convida à discussão proposta no quadro *Food for thought* da unidade 01 (um), e os alunos vão, pouco a pouco, voltando a atenção para o que está acontecendo na sala, ainda conversando muito sobre assuntos diversos, porém cada vez menos dispersos. Logo, estão todos envolvidos no debate sobre questões relativas à região na qual a escola está inserida. No entanto, embora as questões da seção se refiram à região próxima à escola, os alunos passam a focar o contexto escolar, como o pátio, a sala de aula, biblioteca, etc. Quando a professora pergunta, por exemplo, se a região é limpa, Matheus (enquanto caminha entre as carteiras dos colegas para falar com um deles) responde: “Sim. Mas é por que tem boas zeladoras, por que os alunos jogam tudo em todo lugar”. A discussão prossegue, e questões como falta de segurança na região escolar e falta de professores substitutos na escola são levantadas pelos próprios alunos. Sofia diz que “a escola é segura, mas a região não é”, e ainda demonstra sua insatisfação com relação ao quadro de professores do colégio, que nesse momento encontra-se desfalcado por professores doentes ou em licença maternidade, sem que haja professores

substitutos suficientes. Os alunos continuam problematizando outros aspectos e, embora nem todas as questões da seção possam ser discutidas, esse é um momento de grande interação e de intervenções críticas por parte deles (NOTAS DE CAMPO, 21/03/2012).

Na interação descrita na vinheta acima, o engajamento discursivo demonstrado pelos alunos revelou a forma como esses aprendizes mobilizaram seus conhecimentos de mundo para posicionar-se criticamente frente à problematização de uma situação que lhes pareceu relevante e significativa, afinal, a discussão tratava da escola e da região escolar, o que os afetou diretamente. Esse é, portanto, um exemplo de construção de conhecimento a partir de uma discussão situada. Esse quadro *Food for thought* contempla, de certo modo, um dos pressupostos do Guia do PNLD-2011, segundo o qual os temas trazidos pelo LD de língua adicional “precisam ser social e culturalmente relevantes para a formação mais ampla e educação dos alunos, para o desenvolvimento de seu senso de cidadania” (BRASIL, 2009, p.56). A maneira como os alunos participaram ativamente dessa discussão legitimou a pertinência da abordagem de temas “social e culturalmente relevantes” em sala.

Os alunos, de maneira performativa, reconheceram a oportunidade de fazer usos situados e significativos da linguagem e ampliaram o escopo da discussão proposta no LD. Assim, paralelamente às questões relacionadas à região escolar (proposta do quadro *Food for thought*), trouxeram à baila situações que evidenciaram seu posicionamento enquanto sujeitos sócio historicamente situados e críticos frente às experiências complexas com as quais se deparam em seu cotidiano. A discussão desse tema socialmente relevante aguçou o interesse e o engajamento discursivo dos alunos, e a problematização que se estabeleceu nesse momento evidenciou diferentes posicionamentos identitários desses alunos, enriquecendo, assim, de forma exuberante (RAMPTON, 2006b), a discussão de questões situadas.

Matheus, por exemplo, questionou a postura dos alunos com relação à preservação da limpeza da escola, ao afirmar que “os alunos jogam tudo [todo o lixo] no chão” (NOTAS DE CAMPO, 21/03/2012). Paulo também demonstrou sua insatisfação quanto a esse mesmo aspecto, ao repetir com certa irritação na voz que o chão da escola “é sujo, muito sujo” (NOTA DE CAMPO, 21/03/2012). Sofia, que

demonstrava um aguçado senso crítico ao debater e se posicionar frente a todas as questões, estabeleceu uma comparação entre a escola e a região escolar no que diz respeito à segurança, ao dizer que “a escola é segura, mas a região não é” (NOTAS DE CAMPO, 21/03/2012), estabelecendo, portanto, um terceiro lugar, do qual nos fala Block (2003) no qual a discussão passou a se localizar a partir daí, hibridizando aspectos específicos da escola a aspectos da região escolar.

Na continuação, na questão que se referia a problemas da região escolar, a discussão foi novamente trazida para a instituição escolar. Sofia, então, constatou que um dos principais problemas que existia no momento era a falta de professores. Em suas palavras, “tem duas matérias que estão sem professor desde o começo do ano” e, prosseguindo, questionou “por que não põem uma substituta?” (NOTAS DE CAMPO, 21/03/2012). O questionamento dessa aluna demonstra sua insatisfação e criticidade acerca de uma situação que estavam vivenciando no ambiente. Seus colegas demonstraram compartilhar de sua preocupação, interagindo por meio de gestos (movimentos afirmativos com a cabeça) ou palavras: “verdade”, “é mesmo” (NOTAS DE CAMPO, 21/03/2012).

Ao final dessa mesma aula, os alunos foram orientados pela professora Daniela a realizar uma atividade relacionada ao trabalho que já haviam feito, com base na proposta do *Project* dessa unidade. Nesse trabalho, a relação entre o conteúdo da unidade e o mundo social do aprendiz foi concretizada quando eles, em grupos, mapearam seus próprios bairros, representando-os por meio de cartazes. Em seguida, fixaram os cartazes nas paredes da sala, para que pudessem ser visualizados também por outros alunos, de outras turmas. Interessa destacar os nomes que cada grupo deu a seu mapa: - “Bacon City”; “Floria Nóia”; “Magic City” e “New Floripa” (neste último, os nomes das ruas eram os nomes dos alunos do grupo). A originalidade mostrada nos nomes criados pelos alunos para cada bairro demonstra o quanto eles se apropriaram da língua na realização dessa tarefa, e se assumiram como autores daquela atividade.

Uma vez prontos e expostos, os mapas produzidos pelos próprios alunos foram usados como texto de apoio para outra atividade elaborada e sugerida por Daniela, cujo desenvolvimento explico na vinheta a seguir:

Os alunos estão um pouco dispersos e agitados na sala de aula, já que estavam ajudando a colar os mapas na parede, e a maior parte deles ainda não

voltou para suas carteiras, que estão organizadas em semi-círculo. Daniela chama a atenção para que voltem a seus lugares, e entrega a cada um a metade de uma folha de papel sulfite em branco, orientando-os a copiar do quadro, nessa folha a seguinte frase: “*I am at ____ I want to go to ____ How do I get there? ____*”. Os alunos logo reclamam que vão ter que escrever em inglês, mas fazem o que lhes foi solicitado. Alguns continuam em pé enquanto copiam. Logo em seguida, Daniela pede que completem a frase com locais presentes no mapa que seu próprio grupo elaborou. Boa parte dos alunos se dirige novamente ao fundo da sala, onde estão colados os mapas, para verificar quais lugares irão usar, fazendo comentários aleatórios do tipo “eu vou querer ir na padaria por que tô com fome”. Em seguida, Daniela orienta os alunos a trocarem de papeis aleatoriamente uns com os outros, de forma que cada um tenha em mãos um questionamento que não seja o seu próprio. (NOTAS DE CAMPO, 21/03/2012).

O objetivo nessa atividade era que completassem a frase, informando onde estavam, onde queriam ir e pedir informação sobre como chegar ao destino desejado, de acordo com um dos mapas (indicado pelo aluno autor da pergunta). Na segunda etapa da atividade, os alunos propiciavam a informação solicitada, ou seja, o trajeto que o colega deveria percorrer para ir do local de origem ao destino desejado.

Importa destacar que, a partir do momento que os alunos foram convidados a utilizar os mapas para “interagir com propósitos sociais autênticos, com posições enunciativas e propósitos sugeridos” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p.139) como nessa atividade na qual deveriam informar seus colegas quanto aos trajetos para determinados locais de seu próprio bairro, os alunos tiveram que lidar com características inerentes ao gênero ‘mapa’ às quais não havia sido dada a devida atenção no decorrer da unidade. Nesse momento, eles puderam perceber a imprescindibilidade de nomear as ruas e a importância de atentar para a organização espacial do ambiente mapeado, além da compreensão dos recursos linguísticos necessários a esse tipo de interação. A vinheta a seguir mostra como algumas interações e negociações de sentido foram empreendidas na tentativa de superar as dificuldades oriundas desses problemas:

Em alguns momentos, no entanto, alguns alunos se deparam com situações que impedem a indicação das rotas em determinados mapas, ora devido à falta de identificação das ruas e avenidas, ora por que, em alguns mapas, os edifícios ou praças estão dispostos no meio da rua. Em outros, ainda, algumas ruas terminam aleatoriamente, impossibilitando o acesso de um ponto a outro no bairro. À medida que os alunos e a professora, motivados por essas dificuldades, discutem essas situações, algumas respostas criativas à questão “*How do I get there?*” começam a surgir. Sofia, por exemplo, sugere o tele transporte ou então, helicóptero (e me pergunta como se escreve ‘helicóptero’ em inglês), para passar por cima de um prédio situado no meio do trajeto entre o local de origem e de destino. Daniela também brinca e relaciona um dos mapas no qual não há nomes nas ruas à música do grupo irlandês U2, “*Where the streets have no names*”. Já Matheus reorganiza as ruas do mapa de seu grupo, pois o endereço no qual um dos colegas quer chegar, segundo ele, tem que passar pela ‘padaria do Seu Joel’. Ao término da atividade, Daniela pergunta aos alunos se eles consideraram aquela uma tarefa fácil ou difícil, e eles respondem “*so, so*” (mais ou menos), e alunos e professora discutem as razões das dificuldades, que vão desde estruturas linguísticas à má elaboração de alguns mapas (Notas de campo, 21/03/2012).

Por fim, a dinamicidade e autenticidade da atividade permitiu que alunos voltassem ao texto, reconhecendo problemas e reelaborando-os, a partir da problematização de sua função social em contexto real.

Nesse sentido, por exemplo, Matheus ressalta a necessidade de redesenhar parte do mapa para que a informação fique mais aproximada da sua realidade: “Espera, desenha aqui, ó. **No nosso mapa tem que ter a padaria do seu Joel** (risos)” (NOTAS DE CAMPO, 21/03/2012). O aluno reestrutura, assim, o mapa, de forma que a representação cartográfica possa atender melhor a sua função de representar com clareza o local mapeado.

Vale frisar, portanto, que a atividade desenvolvida a partir da proposta do *Project*, nessa unidade 01 (um), possibilitou que as dificuldades dos alunos em compreender os aspectos que constituem um mapa fossem evidenciadas e trabalhadas pragmaticamente, à medida que negociavam as possíveis soluções aos problemas surgidos na composição e leitura dos mapas, em atos identitários situados. O esforço da professora na mediação da proposta do projeto proposto pelo livro possibilitou ao grupo lidar com diversas situações de uso da língua para aquele propósito específico.

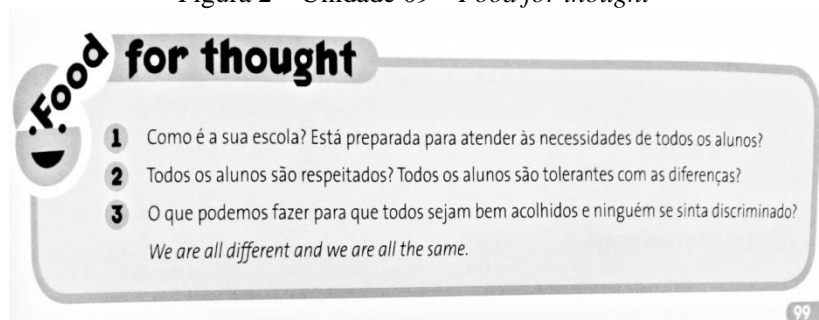
As saídas encontradas pelos alunos demonstraram que o conhecimento é incompleto e que ele é construído em contextos e experiências específicas, o que leva à compreensão de que o conhecimento e os modos de agir e pensar o mundo são construídos e transformados nos usos da língua, e que, em sala de aula, essa construção está condicionada ao estabelecimento de elos coesivos que permitam a acomodação identitária do aluno no mundo apresentado no material didático, possibilitada pelo trabalho com textos autênticos e atividades significativas.

As discussões empreendidas em torno das propostas desses dois quadros (*Food for thought* e *Project*) da unidade 01(um) revelaram que ao ativar o conhecimento prévio dos alunos, e tratar de situações que lhes são familiares, as práticas de linguagem se estabelecem de maneira significativa, e permitem ao aluno (re)construir conhecimentos sobre si e sobre seu próprio mundo, à medida que (re)consitui sua identidade nos usos da língua.

Na seção seguinte, trato das propostas de discussão e atividade dos quadros *Food for thought* e *Project* da unidade 09 (nove), discutindo a visão e o posicionamento dos alunos com relação às práticas de educação inclusiva na Escola Libertá, tema proposto no LD *Keep in mind* e que dialoga com um dos temas transversais trazidos nos PCN (BRASIL, 1998).

4.1.2 A participação do aluno no mundo em performances linguísticas no aqui-e-agora do evento aula.

O quadro *Food for thought*, na unidade 9 (nove) (fig. 02), propôs a problematização acerca da Escola Libertá como espaço de inclusão, bem como a maneira como os alunos ‘da inclusão’ estão integrados nesse espaço.

Figura 2 – Unidade 09 – *Food for thought*

Fonte: CHIN; ZAOROB, 2011, p.99.

Importa registrar aqui que os alunos no contexto dessa investigação conviviam com muitos alunos especiais, fato que pode ter contribuído com seu interesse e engajamento na discussão. Foi possível perceber o quanto a problematização desse tema propiciou oportunidades para a realização de performances linguísticas situadas, a partir do reconhecimento de si mesmos enquanto parte integrante do ambiente escolar e enquanto atores sociais participantes das interações que constituíam o tema dessa discussão: a escola enquanto ambiente de inclusão.

A discussão é introduzida quando Daniela questiona os alunos sobre inclusão, perguntando se sabem o que é, para em seguida fazer a questão trazida no LD “Como é sua escola? Ela está preparada para atender as necessidades de todos os alunos?” Alguns alunos respondem timidamente que sim, mas Fernanda diz que acha que a escola não faz “a inclusão social do aluno com deficiência” (NOTAS DE CAMPO, 26/09/2012).

Quando questionados se os alunos ‘da inclusão’⁵⁶ são respeitados, e se os outros alunos são tolerantes com aqueles que possuem necessidades especiais, as respostas divergiram, e uma discussão localizada se estabeleceu. A maioria dos alunos respondeu que sim, que há respeito e tolerância, já outros discordaram: “Fernanda argumentou

⁵⁶ Termo usado pelos alunos durante a discussão para se referir aos alunos com necessidades especiais.

que ‘nem todos respeitam. Tem uns que tiram sarro, têm preconceito... mas a maioria respeita, sim’ (NOTAS DE CAMPO, 26/09/2012). Estimulada pela reflexão de Fernanda, sua colega Sofia citou o exemplo de Gabriel, um colega com necessidades especiais com o qual os alunos conviviam em outras disciplinas. A partir do momento em que o colega ‘da inclusão’ foi trazido como tópico para o centro da discussão, o grupo se engajou ainda mais.

Instigados pela situação inerente às suas experiências diárias no contexto escolar, os alunos problematizaram, sob suas perspectivas enquanto colegas de classe e também a partir do conhecimento de mundo que possuíam acerca de portadores de necessidades especiais, a maneira como o processo de inclusão de Gabriel foi dado. Eles disseram respeitar e entender o fato de que Gabriel possuía necessidades específicas, porém, questionaram certas práticas institucionais com relação à forma como foi realizado o trabalho educacional com esses alunos, na escola. Fernanda argumentou que, em certos aspectos, achou “injusta a forma como a escola faz, por que Gabriel não faz nada, nem nas provas ou atividades em grupos, e tira a mesma nota que [...] [ela e os colegas], que estuda[m] e se esforça[m]” (NOTAS DE CAMPO, 26/09/2012). Outros alunos demonstraram concordar com Fernanda, e comentaram que o bolsista, cuja função era ajudar Gabriel nas aulas, “facilita demais as coisas pra ele, e nunca deixa ele tentar fazer as atividades sozinho” (NOTAS DE CAMPO, 26/09/2012).

Assim, numa (re)organização constante “do senso de quem eles [...] [são] e como eles [...] [se relacionam] com o mundo social” (NORTON PEIRCE, 1995, p. 18)⁵⁷, o grupo continuou discutindo, argumentando em defesa do aluno e criticando algumas práticas institucionais relacionadas ao processo de inclusão que mais se aproximavam de suas vivências, como a maneira como o aluno bolsista desempenhava sua função de auxiliar o aluno ‘da inclusão’ na realização das atividades em sala de aula. A negociação de sentidos empreendida nessa interação revelou que a identidade “é um lugar de batalhas” (NORTON, 2000, p.127)⁵⁸, e a importância dessa disputa identitária é legitimada por Fernanda, ao argumentar que “essa discussão foi muito importante, [e que deveriam] fazer discussões assim mais vezes”. (NOTAS DE CAMPO, 26/09/2012).

⁵⁷ No original: “a sense of who they [were] and how they [related] to the social world” (NORTON PEIRCE, 1995, p.18).

⁵⁸ No original: “a site for struggle” (NORTON, 2000, p.127).

Nessa proposta, além de problematizar a Escola Libertá enquanto espaço de inclusão, os alunos também problematizaram suas representações acerca dos ‘alunos da inclusão’ e as interações experienciadas por eles em outros momentos de suas vivências escolares, demonstrando, assim, que a “natureza da(s) identidade(s) [desses alunos] é multifacetada, complexa e dinâmica, [uma vez que é] moldada pelos contextos e situações nas quais [...] [esses] indivíduo[s] opera[m]”⁵⁹ (DANTAS-WHITNEY; CLEMENTE; HIGGINS, 2012, p.116).

Nesse ambiente propiciado pela reflexão proposta no quadro *Food for thought*, os alunos realizaram intervenções críticas acerca das questões situadas e sócio-historicamente orientadas por que nesse engajamento se sentiram empoderados a ponto de questionar e problematizar práticas e situações institucionais que influenciam direta e indiretamente suas interações sociais nesse ambiente, cientes de que suas reclamações, questionamentos e contribuições, nesse contexto, são legitimados.

A discussão do *Food for thought* revelou também o engajamento de alunos que, nas práticas convencionais da sala de aula, pouco interagem com o conteúdo que lhes é apresentado, mas que nas discussões que abordaram temas local e socialmente relevantes, se empenharam por se fazer ouvir e marcar seu posicionamento crítico.

Sofia, por exemplo, fez várias intervenções críticas na discussão relacionada à região escolar (NOTAS DE CAMPO, 21/03/2012). No entanto, na maior parte das aulas, demonstrava falta de interesse pelos conteúdos trabalhados e sua interação era bastante incipiente. Outro exemplo é Fernanda, que na discussão do tema da educação inclusiva também participou de maneira crítica e problematizadora, ao passo que em outros momentos das aulas observadas, sua interação com o grupo e com as propostas do LD era limitada, uma vez que os tópicos não pareciam suficientemente significativos para sobrepor a sua timidez. Como exemplo de como esse traço identitário influenciava o posicionamento de Fernanda em sala, cito a realização de uma atividade na qual, a pedido de Daniela, os alunos deveriam indicar, oralmente, um adjetivo que os descrevesse, usando o vocabulário que haviam acabado de estudar na aula. Fernanda teve grande dificuldade em responder, não por não saber, já que ouvi essa aluna mencionando alguns adjetivos, em

⁵⁹ No original: “the multifaceted, complex, and dynamic nature of identity(ies), shaped by the contexts and situations in which the individual operates” (DANTAS-WHITNEY; CLEMENTE; HIGGINS, 2012, p.116)

inglês, enquanto falava com colegas mais próximas, mas por vergonha de pronunciar a palavra em inglês, em voz alta, na situação instaurada pelo questionamento da professora (NOTAS DE CAMPO, 12/09/2012). Esse aspecto torna mais evidente a maneira como a subjetividade é fluida e dinâmica, não podendo, portanto, ser entendida como algo dado à priori, mas constituída nos usos sociais da linguagem (PENNYCOOK, 2006a). A postura agentiva, questionadora e reflexiva assumida tanto por Fernanda quanto por Sofia nos momentos em que foi estabelecida a problematização dos temas propostos na discussão do *Food for thought* “possibilit[ou] ver a linguagem como um lugar de ação no mundo e, principalmente, como performativa” (MOITA LOPES, 2008, p.325), e contrapôs-se com a postura tímida e resistente das alunas frente a atividades em que deveriam simplesmente contemplar as respostas esperadas.

A esse respeito, Schlatter e Garcez (2012) destacam que

Aprender significa ser atuante já, no aqui-e-agora do evento aula, e isso envolve participar em um mundo que se faz na língua inglesa ou mesmo em português, mas a partir da língua inglesa – e para isso, pensamos que as atividades a serem desenvolvidas [...] sejam constantes oportunidades para a prática (...) (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p.57).

Como ressaltam os autores, o engajamento em discussões sobre o mundo que cerceia o aluno constitui-se como uma prática de aprendizado. Vale ressaltar, no entanto, que embora aspectos como resistência e timidez em falar inglês ‘em público’ devam ser levados em conta enquanto limitadores das interações dos alunos nessa língua, faz-se importante que essa prática de aprendizado seja uma constante na sala de aula de língua adicional e que contemple também o uso da língua adicional, seja nas discussões, nos resultados e/ou ainda nas práticas subsequentes relacionadas ao tema discutido, de forma a possibilitar a interação como a de Fernanda e Sofia, com tais identidades, em propostas de discussões que objetivam “formar um cidadão apto a participar da vida social e do mundo do conhecimento que acontece **também em inglês**” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p.41. Grifo no original).

Essa discussão sobre os comportamentos de Fernanda e Sofia evidenciou a forma como a observação de cunho etnográfico e

principalmente o caráter êmico dessa perspectiva cria a possibilidade de se conhecer, aos poucos, os atores sociais no contexto estudado, e a maneira como os designs acerca da identidade desses atores sociais são (re)elaborados ao longo das práticas nas quais eles se engajam, devido ao caráter heterogêneo, fluido e inconstante de suas identidades.

O tema da educação inclusiva e a reflexão a respeito de aspectos relacionados a portadores de necessidades especiais foram retomados, nessa unidade 09 (nove), no quadro *Project*, o qual propôs a criação de um concurso de cartazes que tratasse do respeito e aceitação das diversidades. No entanto, Daniela optou por problematizar esse tema por meio de situações que faziam parte do cotidiano dos alunos e, utilizando-se de seu conhecimento sobre seus gostos e preferências, encaminhou a proposta de atividade a partir do vídeo de um *anime* muito popular entre eles. Logo que souberam qual seria o vídeo que assistiriam, “o alvoroço foi geral porque eu trouxe um episódio de *Avatar – the last airbender*, uma animação que todos conhecem e que pelas reações, divide opiniões” (DIÁRIO DE DANIELA, 27/09/2012)⁶⁰.

Os alunos ficaram muito curiosos e ansiosos quando souberam que assistiriam a um vídeo, e queriam saber qual vídeo seria. No entanto, antes que o vídeo começasse a ser exibido, e ainda sem saber o que assistiram, eles foram orientados a copiar do quadro quatro questões: 1) *why is the girl different?* 2) *Does the girl have a family?* 3) *Does she like her family? Why?* e 4) *what does she do at the end?*. Eles deveriam estar atentos a estas questões enquanto assistiam ao vídeo (NOTAS DE CAMPO, 27/09/2012).

A relevância do vídeo para essa atividade deve-se ao fato de que no episódio exibido, a personagem principal é uma menina cega que possui super-poderes. Após assistir ao episódio, os alunos foram orientados a discuti-lo, norteados pelas quatro questões feitas inicialmente. O relato a seguir, registrado no diário que Daniela fez das aulas nas quais esse projeto foi desenvolvido, mostra como se deu essa discussão.

⁶⁰ Agradeço a Daniela por ter, gentilmente, cedido suas anotações.

Perguntei a eles porque eles achavam que o nome da personagem era *the blind bandit* e eles responderam dizendo que era a identidade secreta dela utilizada para fugir de casa. [...] por causa dos pais super protetores. [Com relação às questões sobre a família] [...] parecia haver um consenso de que ela não gostava dos pais. Tive de intervir porque na fala da própria personagem não é esta mensagem que ela quer passar. Depois de chamar a atenção deles para o diálogo da personagem, eles mudaram de opinião dizendo que ela não gostava da forma como os pais a tratavam porque achavam que ela era indefesa. A palavra *indefesa* foi a palavra mais utilizada até o final da aula (ANÁLISE DOCUMENTAL DIÁRIO DE DANIELA, 27/09/2012. Grifo no original).

Interessa notar o quanto os alunos focaram e mostraram-se críticos e sensíveis à maneira como os pais da personagem cega da animação a tratavam, mostrando-se inconformados com o fato de eles a considerarem incapaz e indefesa devido a sua deficiência. Durante a discussão, vários comentários diziam que os pais a superprotegiam “porque eles acha[va]m que ela [era] indefesa porque é cega” (FERNANDA, NOTAS DE CAMPO, 27/09/2012), e ainda reforçavam que “não é só por que a pessoa tem uma deficiência que é indefesa” (LUCAS, NOTAS DE CAMPO, 27/09/2012). A participação dos alunos na discussão do seriado que tinham acabado de assistir ilustra a seguinte condição expressa por Schlatter e Garcez (2012) para a construção de conhecimento. De acordo com esses autores,

Para construirmos conhecimento, é necessário ancorarmos o novo no que já é conhecido, e isso significa criar oportunidades, em sala de aula, para o aprendiz se dar conta do que já conhece, valorizar e dimensionar os conhecimentos já construídos [...] para assim entender que há várias fontes e maneiras de aprender e que esses conhecimentos são importante para seguir adiante (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p.99).

Como se vê, nessa atividade, além de reconhecer a animação com a qual já estavam familiarizados como uma fonte de aprendizado, os

alunos puderam também ancorar os conhecimentos novos ao seu conhecimento de mundo, tanto em termos linguísticos quanto em termos de ampliação do entendimento quanto ao tema da educação inclusiva e de pessoas com necessidades especiais, abordando, inclusive, relações familiares. Segundo Schlatter e Garcez, “assistir um filme e discuti-lo com colegas” é uma forma de “participar de encontros relevantes com textos na língua adicional [o que] significa participar de fato das práticas sociais construídas através desses textos” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p.103). A discussão do *anime* em contexto de sala de aula mostrou-se uma atividade relevante e construtiva, à medida que os educandos foram (re)significando seus entendimentos acerca do tema da inclusão.

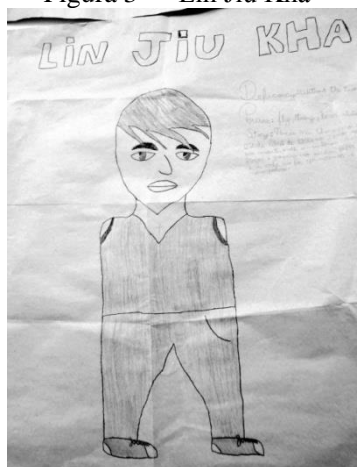
A discussão serviu de *link* para que Daniela propusesse a continuação do *Project*. Ela propôs aos alunos que criassem cartazes, mas esses cartazes seriam ilustrados com um super-herói que tivesse alguma deficiência, o qual deveria ser criado pelos alunos. Eles deveriam descrever qual era a necessidade especial desse herói, qual era sua habilidade (seu super-poder) e também qual era sua história de vida.

A atividade de realização e apresentação dos pôsteres se deu ao longo de três aulas, e a apresentação revelou trabalhos de muita qualidade, que atenderam ao que havia sido requisitado anteriormente, e estimulou o engajamento e interação de todos. Embora os alunos tivessem liberdade em optar por português ou inglês, tanto para apresentar quanto para fazer perguntas aos colegas, alguns deles o fizeram em inglês, ou mesclaram o uso dos idiomas, com a ajuda de Daniela. Dessa forma, “engajados no projeto conjunto [...] conseguiram juntos aprender e participar em inglês” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p.55).

As histórias de vida de cada herói criadas pelos alunos evidenciaram o amplo repertório de conhecimentos e informações provenientes das interações desses atores sociais com as coisas complexas que acontecem no “mundo fora da escola” (BRASIL, 1998, p.88) e como eles são capazes de utilizar esse repertório nas práticas de sala de aula. As deficiências retratadas pelos alunos em seus personagens eram, na maior parte dos casos, a falta de um ou mais membros do corpo, e essa amputação era resultado de algum tipo de violência, como acidentes (Fig. 03), atropelamento, e até mesmo minas terrestres (Fig. 04). Uma das histórias envolvia ainda sequestro e assassinato (Fig.05). Além dessas deficiências, inspirados pela história assistida em sala, eles criaram personagens que haviam nascido cegos, mas detinham super-poderes e/ou acessórios especiais (Fig. 06). Importa

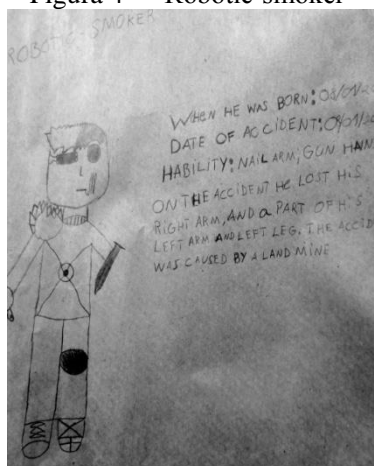
destacar o quanto as histórias violentas apresentadas pelos alunos contrastam com as histórias ‘brandas’ e bem menos adversas que predominam nas unidades do LD, evidenciando mais uma vez a maneira como a falta de conteúdo autêntico e significativo limita o posicionamento do aluno e as intervenções do mundo de fora da sala de aula no processo de ensino-aprendizagem de língua adicional.

Figura 3 – “Lin Jiu Kha”



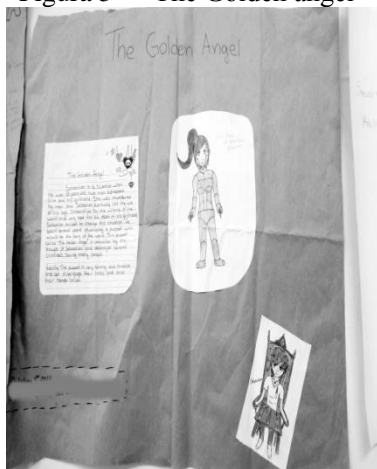
Fonte: parede da sala de aula

Figura 4 – “Robotic-smoker”



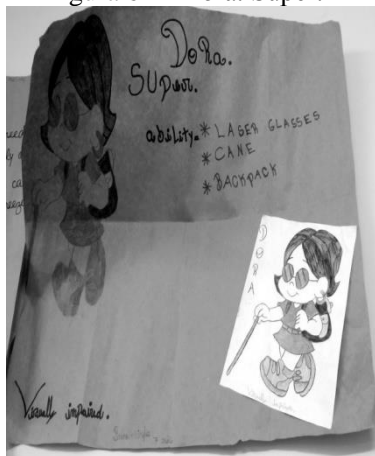
Fonte: parede da sala de aula

Figura 5 – “The Golden angel”



Fonte: parede da sala de aula

Figura 6 – “Dora. Super.”



Fonte: parede da sala de aula

A maneira como os alunos desenvolveram esse projeto revela sua maturidade e autonomia para lidar com temas socialmente relevantes enquanto fazem uso da língua, construindo, assim, conhecimento significativo. O engajamento e seriedade com que esses aprendizes se empenharam na produção e apresentação dos pôsteres revelou traços

identitários até então pouco evidenciados nos posicionamentos dos alunos.

Trabalhos assim podem contribuir “acenando com alternativas para que a escola possa enfrentar os desafios da realidade” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p.19), uma vez que, de acordo com os autores,

A sala de aula de Línguas Adicionais pode ser um espaço para os cidadãos em formação se prepararem para encontros com a diversidade, comuns nas sociedades complexas contemporâneas, em que é muito importante saber lidar com o novo e o diferente, inclusive no mercado de trabalho, e mesmo quando a atuação é em português (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p.38).

Canagarajah (2007) também defende a realização de atividades nas quais o papel do aluno não seja a mera recepção de informação, mas se estenda a práticas sociais de uso da língua, não excluindo o “aprendizado de sala de aula” (CANAGARAJAH, 2007, p.936), visto que as práticas escolares podem ser reformuladas de forma a acomodar “os modos de comunicação vistos fora da sala de aula”.

Isso significa que ao primar pelo trabalho autêntico e pela problematização de temas socialmente relevantes nas aulas de Língua Adicional, que possibilite ao aluno atuar com diferentes identidades, em usos performativos da língua, o conhecimento sistêmico não é deixado de lado, pois como orientam os PCN:

uma maneira de facilitar a aprendizagem do conhecimento sistêmico e colaborar para o engajamento discursivo da parte do aluno é exatamente fazê-lo se apoiar em textos orais e escritos que tratam de conhecimento de mundo com o qual já esteja familiarizado. Assim, para ensinar um aluno a se envolver no discurso em uma língua estrangeira, aquilo do que trata a interação deve ser algo com o qual já esteja familiarizado. Isso pode ajudar a compensar a ausência de conhecimento sistêmico da parte do aluno, além de fazê-lo sentir-se mais seguro para começar a arriscar-se na língua estrangeira. (BRASIL, 1998, p.33).

Daí a importância de atividades autênticas (PENNYCOOK, 2006a; SCHLATTER; GARCEZ, 2009; 2012; GARCEZ, 2003) das quais derivem performances linguísticas significativas que possam vir a ativar o conhecimento prévio dos alunos (BRASIL, 1998) e legitimar as vivências com a língua adicional que os alunos trazem de fora da escola (GARCEZ, 2003). E essas interações autênticas foram evidenciadas nas discussões e atividades desenvolvidas a partir dos quadros *Food for thought* e *Project* das unidades 01 (um) e 09 (nove) do *Keep in mind* do oitavo ano.

Tais atividades são necessárias para que a educação linguística (GARCEZ, 2003) se dê de forma a propiciar reflexões sobre a construção de uma sociedade mais justa (GARCEZ, 2003; MOITA LOPES, 2005; 2006, dentre outros). Esse novo entendimento da função do processo de ensino-aprendizagem de língua adicional, no entanto,

acarreta para a escola o desafio de transcender visões estruturalistas e comunicativas que têm prevalecido no ensino e na produção de materiais didáticos de inglês, visando a imprimir nesse contexto características sócio-historicamente orientadas, que permitam tratar, de modo situado, questões ideológicas, culturais e identitárias que permeiam toda prática linguística (ROJO et al., 2010, s/p).

Além disso, há que se ressaltar que as discussões e atividades que se realizaram a partir desses quadros não se deram sem que houvesse conversas aleatórias e engajamentos de alunos em outras práticas que aparentemente nada tinham a ver com a discussão. Nesse sentido, alguns autores (SCHLATTER; GARCEZ, 2012; RAMPTON, 2006b, por exemplo), problematizam esses novos enquadres de sala de aula, afirmando que a falta de silêncio, de ordem e de linearidade nas práticas educacionais nesse contexto não são necessariamente empecilhos ao processo de ensino-aprendizagem, da mesma forma que a presença desses aspectos não caracteriza necessariamente sucesso de aprendizagem. Numa sala de aula heterogênea, é importante considerar que, “mesmo [que os alunos estejam] cantarolando, levantando ou conversando” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p.53), é possível que estejam, na complexidade das interações que empreendem nesse contexto, construindo conhecimentos.

Nas discussões apresentadas nessa seção, especificamente na atividade relacionada ao *Project* da unidade um, vimos que os alunos ora assumiam a identidade de autores do texto, como Matheus ao afirmar que seu mapa deveria ser alterado, ora se posicionavam como leitores críticos do texto, apontando falhas na construção do mesmo. Além disso, ao lidar com os problemas apresentados nos mapas dos colegas, os alunos não se limitaram ao conteúdo ensinado no LD para dar direções, mas foram criativos e autênticos ao sugerirem caminhos para que o colega chegasse ao destino desejado, a exemplo de Sofia, que sugeriu que o colega deveria “tele transportar-se ou ir de helicóptero” (NOTAS DE CAMPO, 21/03/12). Da mesma forma, nos momentos em que foram discutidas questões relacionadas à escola enquanto espaço de inclusão, os alunos tiveram a chance de expressar seus conhecimentos e questionamentos acerca da questão, além de problematizar questões de sua realidade, como a convivência com alunos especiais e a forma como se dá essa interação. Essa proposta de atividade também deu a esses alunos a chance de abordar problemas reais, relacionados principalmente à violência cotidianamente noticiada em âmbito local e global, por meio das histórias de vida que criaram para seus personagens, os super-heróis especiais. Essas práticas de linguagem realizadas em sala a partir da seção *Project* das unidades 01 (um) e 09 (nove) demonstram, portanto, que os alunos do oitavo ano possuem experiências de vida e conhecimento de mundo que podem enriquecer as discussões em sala de aula, e que devem ser contempladas tanto quanto possível pelas atividades propostas no LD. As discussões realizadas a partir das atividades dessa seção possibilitaram que os alunos assumissem novos posicionamentos identitários e que fizessem uso performativo da língua, diferente de outros momentos da aula nos quais, em algumas propostas do LD que visavam apresentar ou reforçar um tópico gramatical ou vocabulário específico, os alunos realizavam a atividade dentro do que era esperado deles, mas não pareciam reconhecer o valor social do que estavam fazendo. Na próxima seção, discuto práticas que estimulam ou que limitam a performatividade identitária dos alunos, de acordo com as propostas trazidas no LD *Keep in mind* do oitavo ano e também por meio de interações empreendidas pelos alunos que, embora não tenham sido deflagradas pelo LD, contribuem para o entendimento da maneira como este material interfere na identidade de alunos desses atores sociais.

4.2 COMO UMA PESSOA QUE NÃO SABE FALAR BROWNIE TIRA MAIS NOTA QUE UMA PESSOA QUE SABE FALAR BROWNIE? - O LIVRO DIDÁTICO E A NOTA ‘DE INGLÊS’.

As interações dos atores sociais em sala uns com os outros e com o LD revelam determinadas concepções acerca do processo de ensino-aprendizagem que é empreendido nesse contexto. Procuro discutir brevemente, nessa seção, a maneira como os alunos se engajam discursivamente em interações que visam defender suas perspectivas quanto ao valor das diferentes práticas de sala de aula, valor esse simbolizado pela nota final da disciplina.

Para tanto, importa trazer aqui a noção de identidade sócio discursiva de Norton Peirce (1995), segundo a qual se entende que o processo de construção identitária é social e ininterrupto, o que significa dizer que os (re)posicionamentos constantemente adotados nas interações sociais fazem com que, nas práticas discursivas, os sujeitos se construam um com o outro e um ao outro. Essa constituição mútua da identidade com relação ao outro e ao mundo é ilustrada na situação que discuto a seguir, protagonizada por Fernanda e Matheus, na qual este aluno questiona a nota final de Fernanda na disciplina de Língua Adicional.

Antes, porém, a título de contextualização, faz-se necessário destacar que Matheus, ao longo do ano, zombou de Fernanda por conta de um episódio ocorrido no ano anterior, no qual, segundo ele, ela não soube falar ‘*brownie*’. Assim, sempre que tinha a oportunidade, Matheus recuperava esse episódio ao insinuar, na maioria das vezes, em tom de brincadeira, que Fernanda não sabia falar inglês. Fernanda, por sua vez, parecia não se importar e apenas ria das brincadeiras do colega.

No entanto, esse comportamento pacífico/passivo de Fernanda dá lugar a uma postura defensiva quando Matheus ironiza e questiona o merecimento da nota que essa aluna obteve em sua média final, resultado de seu esforço ao longo do ano para realizar as práticas legitimadas que lhe garantiam a aprovação (realização das tarefas em sala e dos deveres de casa, ambas compreendendo a realização das tarefas do livro didático), como se vê na vinheta a seguir:

Daniela diz as notas dos alunos em voz alta, de forma que todos escutam, e Matheus se mostra surpreso e inconformado ao saber que a nota de Fernanda é superior a sua. Ele logo assume uma postura irônica, e questiona “como [...] uma

pessoa que não sabe falar *brownie* tira mais nota que uma pessoa que sabe falar *brownie*?”. Daniela interrompe a divulgação das notas e explica a Matheus que Fernanda **faz todas as atividades do livro**, e também os trabalhos extras, e por isso mereceu a nota que teve, enquanto ele nem sequer leva o livro para a sala de aula. Matheus parece não ouvir, e continua repetindo seu questionamento, até que Fernanda, visivelmente irritada, responde que “se [ele] quer tirar nota boa, que faça os deveres de casa”. (NOTAS DE CAMPO, 20/12/2012. Grifo meu).

Nessa situação, Fernanda assumiu uma postura muito diferente daquela comumente adotada por ela nas outras aulas e não admitiu que o colega deslegitimasse sua nota, já que ela cumpriu com os requisitos necessários para obtê-la. Há que se destacar que uma vez que ‘os deveres de casa’ são, em sua maior parte, atividades do LD, as práticas que Fernanda considera legítimas para obtenção de boas notas e que Matheus desmerece ao questionar essa obtenção são centralmente as práticas realizadas em torno das propostas do livro didático. Isso mostra o posicionamento contrastante desses dois atores sociais que, embora compartilhem o mesmo ambiente da aula de Língua Adicional, não concordam em relação aos usos convencionais do livro didático de inglês e em relação ao reconhecimento que esses usos possuem no contexto escolar. Enquanto para Fernanda parece natural que sua boa nota e aprovação estejam condicionadas à realização dos exercícios do LD, Matheus não concorda com essa convenção, não faz as atividades do LD – embora tenha conhecimento linguístico para tal – e questiona constantemente esse uso em sala. O questionamento de Matheus, no entanto, embora legítimo no que concerne ao uso crítico do LD em contexto de Língua Adicional, mostra-se também acrítico em relação ao processo de ensino-aprendizagem de línguas, quando ele defende que as práticas em sala devem priorizar a participação em inglês, valorizando o conhecimento de vocabulário e a pronúncia ‘correta’, posição que não condiz com um contexto de ensino que busca promover a participação crítica e que privilegie a heterogeneidade e a variação linguística.

Os posicionamentos ideológicos desses dois alunos em sala de aula revelam concepções de ensino-aprendizagem de língua adicional, da função da aula de Língua Adicional e de conhecimento: a visão de Matheus de que saber falar inglês implica conhecer vocabulário e saber pronunciar corretamente, de acordo com a pronúncia padrão de um

falante nativo ideal (RAJAGOPALAN, 2006), argumentando que “a pronúncia tem que ser avaliada” (MATHEUS, NOTAS DE CAMPO, 20/12/2012), e a concepção de Fernanda de que fazer as atividades, principalmente as do livro didático, é suficiente para cumprir com o esperado do aluno pela instituição escolar e passar de ano, independente do aprendizado depreendido dessas atividades. Nas palavras da aluna, “não precisa saber inglês pra passar, é só fazer as atividades”. (INFORMAÇÃO VERBAL).⁶¹

As práticas oriundas de propostas apresentadas pelo LD, dentre outras práticas institucionais, podem contribuir para a manutenção dessas concepções. Por isso, propiciar práticas que levem os atores sociais a entenderem que a importância de aprender a lidar com essa língua adicional e com o conhecimento expreso/construído também nela reside, entre outras coisas, na necessidade de usá-lo em determinados tipos de interação, pode auxiliá-los a compreender que há outras razões, além da obtenção de nota, que fazem com que o fato de estarem ali juntos e interagindo naquele cenário de ensino faça sentido. Porém, enquanto os materiais didáticos privilegiarem situações que se dão num “vácuo social” (BRASIL, 1998, p.40) a fim de praticar estruturas específicas da língua, os educandos continuarão a ter dificuldades de compreender esses sentidos. Vemos, portanto, que esses atores sociais possuem razões que os levam a agir de determinadas maneiras, razões essas que um olhar superficial não consegue desvelar, mas que podem ser depreendidas a partir de uma visãoêmica dos diversos tipos de interações empreendidas por eles.

Na seção seguinte, discuto algumas das situações nas quais o caráter homogeneizante e generalizante das práticas sociais propostas no LD limita as oportunidades de acomodação das diferentes identidades dos alunos e a forma como esses atores sociais subvertem essas práticas em usos localizados da língua inglesa.

4.3 O NÃO-LUGAR PARA IDENTIDADES SITUADAS NO LD *KEEP IN MIND* E A INSISTÊNCIA DOS ALUNOS EM SE VER COMO SUJEITOS SOCIAIS NOS USOS PARTICULARES DA LÍNGUA

Nessa seção, discuto a forma como algumas propostas de atividades do LD *Keep in mind* não vislumbram o uso da língua por meio de interações significativas. Investigo também a forma como os

⁶¹ Conversa informal com Fernanda no dia 10 de novembro de 2012.

alunos, ao fazer usos particulares da língua, lidam com essas atividades que não vão ao encontro de suas práticas cotidianas. Destaco que essas atividades serão tratadas aqui em termos de autenticidade, e que por autenticidade, nessa discussão, entendo a realização de práticas autênticas e significativas em interações nas quais a língua é usada com propósitos sociais definidos e que vão ao encontro da vida que o aluno vive no mundo dentro e fora da escola.

Importa destacar que interações autênticas em sala de aula de língua adicional é uma forma de “ampliar o entendimento sobre nós próprios e sobre o mundo em que vivemos através do acesso a textos (orais e escritos)” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 50). Assim, ao recuperar as vivências dos alunos por meio de textos que circulam socialmente, as práticas de sala de aula de língua adicional podem atuar no sentido de “satisfazer a curiosidade pelo inglês que [...] [os alunos] veem lá fora, no mundo” (GARCEZ, 2003, p.05)⁶², motivando-os a aprenderem e a participarem ativamente nas interações propostas na sala de aula.

Trago, em seguida, exemplos de situações nas quais as atividades do LD não vislumbram usos autênticos e relevantes da língua e contraponho essas atividades a momentos nos quais os alunos se apropriam das propostas do LD em performances linguísticas particulares e significativas.

4.3.1 “E-mail não é no caderno!”: O não-engajamento discursivo dos alunos nas práticas didatizadas propostas no LD

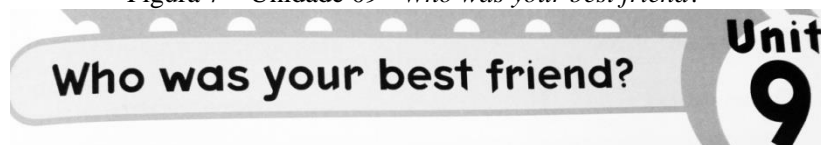
Diferentemente das propostas de discussão trazidas nos quadros *Food for thought* e *Project* discutidos na seção anterior, os temas das unidades do livro e a maneira como é proposto o desenvolvimento do conteúdo tendem a ser, de maneira geral, universalizantes e colaboram para que não haja maiores possibilidades de identificação e acomodação das identidades dos alunos, privilegiando, assim, o “conteúdo textual autorizado” (LUKE, C.; CASTELL; LUKE, A., 1989, p.250)⁶³ e legitimado pela sociedade (CRISMORE, 1989; OLSON, 1989), em detrimento de temas relacionados a questões sociais de diferentes naturezas.

⁶² No original: “the curiosity for the English [...] [the students] see out in the world” (GARCEZ, 2003, p.05).

⁶³ No original: “[...] authorized textual content” (LUKE, C.; CASTELL; LUKE, A., 1989, p.250).

Nesse sentido, o tema ‘amizade’ abordado na unidade 09 (nove) (Fig.07), por exemplo, foi proposto de forma que não contempla a heterogeneidade identitária dos atores sociais do contexto observado. Embora esse tópico possa dar a ideia de que o conteúdo a ser trabalhado vá ao encontro das práticas e vivências cotidianas dos alunos e que, portanto, lhes seja significativo, não é dessa forma que a proposta é materializada em sala.

Figura 7 – Unidade 09 - *Who was your best friend?*



Fonte: CHIN; ZAOROB, 2011, p.99

A maneira como esse conteúdo é apresentado ao longo da unidade dá pouca margem para que haja uma identificação entre os textos e atividades do LD e o contexto do aluno, em termos de vivências cotidianas. O tema da amizade abrange apenas o ambiente escolar, não problematizando outros contextos e não atentando para as tendências atuais de amplo uso da internet, por exemplo, que permite outras formas de relações pessoais. Essa falta de oportunidade para problematizar as novas interações e realidades desse mundo que se faz mais e mais digital é exemplificado na vinheta em que descrevo o início do trabalho com essa unidade:

Quando perguntados sobre quem é seu melhor amigo, os alunos demonstram dificuldade em citar um nome. Ameaçam responder, mas se mantêm quietos. Ouço, no entanto, após alguns insistentes segundos de silêncio, Matheus dizer a Carlos (cuja carteira está encostada a sua) que seu *best friend* é seu computador. E acrescenta “eu não tenho um melhor amigo”. Ao que Carlos apenas complementa “é, eu acho que eu também não”. (NOTAS DE CAMPO, 12/09/2012).

Esse diálogo foi realizado em voz baixa, de forma que só eles – e eu, por estar sentada próxima a eles – ouvisse, não resultando em maiores problematizações na sala. Ainda assim, a confidência feita por Matheus ao colega ilustra a realidade dos adolescentes do contexto

observado, uma vez que o uso do computador, especialmente das redes sociais, vem se constituindo como uma prática muito presente e constante na vida das pessoas que têm acesso à internet, interferindo e transformando as relações afetivas. No entanto, a maneira como o tema ‘amizade’ é abordado no LD não condiz com essas novas identidades, tão complexas, independentes e criativas dos alunos e que aparecem em outros momentos do uso do livro, quando as propostas de atividades propiciam práticas autênticas que, como nos lembra Garcez (2003), podem contribuir para estimular o interesse dos alunos em aprender inglês.

O predomínio de propostas com fins estritamente didáticos, que sugerem situações idealizadas, faz com que os alunos careçam de oportunidades em que possam desenvolver ações autênticas que poderiam estar relacionadas com as organizações de suas comunidades e com as atividades que realizam cotidianamente nas interações sociais e interpessoais.

Em determinadas ocasiões, eles revelam o quanto sentem falta de momentos que lhes permitam o engajamento em práticas autênticas de uso da língua adicional. Matheus, por exemplo, questiona a falta de autenticidade da proposta de atividade da seção de produção escrita da unidade 11 (onze) do livro *Keep in mind* do oitavo ano, na qual é sugerido que o aluno escreva um e-mail para um amigo, contando-lhe sobre seu último final de semana, seja relatando o que realmente fez ou criando um final de semana fictício (Fig. 08).

Figura 8 – Unidade 11 – *E-mail*.

2 Think of your last weekend or invent the perfect one. Complete the chart.

	What you did	Your opinion
Saturday		
Sunday		

3 Write an e-mail telling a friend about your weekend.

From:

To:

Subject:

Fonte: CHIN; ZAOROB, 2011. p. 128

Matheus se mostra bastante descontente com a forma como essa realização se deu. Segundo ele,

o legal seria, tipo, mesmo que não servisse pra nada, a gente escrevesse e-mail na sala de informática, ou em casa, e mandasse pra um amigo. Só que, tipo, a gente só escreve no caderno e... e-mail não é no caderno! (ENTREVISTA ORAL COM MATHEUS, 12/12/2012).

Esse aluno não compreende o porquê dessa proposta não vislumbrar o uso da língua na prática social que se pretende ensinar, ou seja, se um dos objetivos da proposta de escrita dessa unidade é trabalhar com o gênero discursivo ‘*e-mail*’ (como consta no *scope and sequence* da unidade 11, p.06) (Fig. 09), o enunciado da proposta ou uma nota no livro do professor poderia salientar a relevância de se realizar essa atividade no laboratório de informática da escola ou no computador pessoal do aluno, ressaltando que, não havendo a possibilidade de utilizar um computador e/ou a *internet*, a atividade pudesse ser realizada no livro ou mesmo no caderno para escrever a mensagem e simular o envio do *e-mail*.

Figura 9 – Unidade 11 – *Scope and sequence*

Unit 11 It was great! - The weekend		page 121							
Past Simple of regular and irregular verbs - affirmative, negative, yes/No questions, short and full answers 124	Past time expressions Opinions about activities 123	Pronunciation: past tense of regular verbs 125	Listen to a conversation between teens /identify the topic Listen for key words 128	Ask for and give information about last weekend 129	Article about friendship Summarize part of a text 126	An e-mail List and organize information 127	What is happiness? 121	An acrostic poem: friendship 127	Make a Hongbao for a friend 129

Fonte: CHIN, ZAOROB, 2011, p.6

No entanto, importa destacar que no LD e no manual do professor não há nenhuma menção à possibilidade de essa atividade ser realizada de maneira significativa, conforme sugere Matheus. Ao contrário, a ilustração da página na qual a proposta de atividade de escrita do e-mail é proposta deixa claro que se espera que o aluno escreva o ‘*e-mail*’ no livro, e não no computador.

Importa salientar também que em algumas propostas de produção escrita, o tema abordado parece sinalizar a realização de uma atividade autêntica, que vislumbre a função social do texto resultante dessa

proposta. No entanto, a análise do enunciado e da maneira como os alunos são orientados a desenvolver a atividade mostra que sua elaboração foi orientada de forma a garantir que o texto resultante da proposta tenha um formato pré-definido, por meio de estratégias que guiam, limitam e delimitam o formato e o tipo de informação que deve compor a produção textual.

Exemplo desse tipo de proposta pode ser encontrado na seção de produção escrita da unidade 09 (nove), a qual, a princípio, parece se aproximar um pouco mais do caráter de uma proposta autêntica, pois sugere que os alunos estabeleçam comparações entre aspectos de sua personalidade referente a sua idade atual (média de 12 anos) com relação a quando tinham 08 anos de idade (Fig.10). O enunciado sugere que os alunos, primeiramente, elenquem tais aspectos em uma tabela como forma de organizar as ideias, para em seguida utilizar essas mesmas ideias para compor o texto.

Figura 10 – Unidade 09 - *What were you like when you were 8 years old?*

What were you like when you were 8 years old? And now? Organize your ideas.
Professor(a): Converse com os alunos sobre a importância de organizarem suas ideias antes de escreverem um texto. Aponte para o uso de exemplos para esclarecer uma opinião, em especial quando usam adjetivos que podem ter significados diferentes para o autor e seu leitor. Assim, *lazy* e *hardworking* podem ter muitos significados, mas, ao dar um exemplo, o autor determina qual significado está sendo empregado.

When I was 8 years old...	Now	Things I do now
lazy	more hardworking	study hard and help my mother

Fonte: CHIN; ZAOROB, 2011, p.105

No entanto, a maneira como a atividade é apresentada no LD não estimulou “a busca por novos saberes” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p.57) e não ofereceu espaços para reflexões quanto aos usos possíveis da língua a partir do aprendizado proveniente daquela atividade. Ao contrário, a proposta priorizou apenas a importância da organização de ideias, demonstrando um posicionamento que se assemelha a uma abordagem estrutural e distancia-se da abordagem sócio discursiva. Tais propostas do LD não contribuem para a realização atividades autênticas, que levem os alunos a refletir sobre suas próprias mudanças ao longo dos anos e a praticar o uso tanto do vocabulário quanto do tópico gramatical apresentado na unidade de maneira contextualizada.

O reflexo da falta de autenticidade pode ser visto na forma como os alunos não se engajam e não demonstram interesse na realização da proposta de atividade da seção de produção escrita da unidade 09 (nove) (Fig.10), como descrevo na vinheta a seguir:

Na maior parte do tempo em que realizam a atividade de produção escrita da unidade 09 (nove), os alunos não parecem demonstrar qualquer interesse ou empolgação, e respondem utilizando exatamente a mesma estrutura trazida pelo LD como exemplo, trocando apenas os adjetivos. Trata-se de um exercício mecânico, que não propõe qualquer entusiasmo ou desafio. Os alunos cumprem com o esperado pela proposta do LD, e a correção é feita verbalmente no grande grupo, mas a participação dos alunos é mínima. (NOTAS DE CAMPO, 12/09/2012).

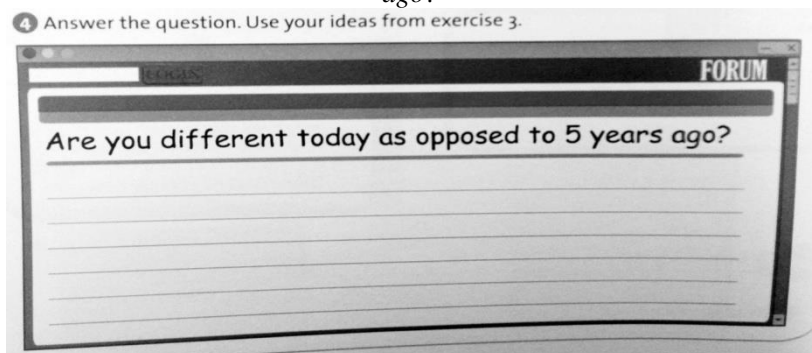
Na atividade mencionada acima, os alunos parecem ter escolhido qualquer adjetivo para descrever suas personalidades, independente dessa descrição condizer ou não com a realidade, sem que isso alterasse o resultado esperado do exercício, de acordo com as orientações do livro. Esse é, portanto, um exemplo de abordagem metodológica que promove o apagamento das individualidades, uma vez que não reconhece os alunos enquanto “agentes ativos historicamente e sociologicamente situados, [...] [mas como] máquinas de processar informação” (BLOCK, 2003, p.109)⁶⁴.

Após realizada essa parte da atividade e listados adjetivos para descrever as duas fases de suas vidas (oito anos de idade e agora), o LD propõe que os alunos usem esses mesmos adjetivos para elaborar um texto no qual devem falar sobre as diferenças acerca de quem são hoje e de quem eram há 5 (cinco) anos atrás. O enunciado é seguido por uma figura com características gráficas que dão a ideia de que se trata de um Fórum *online*, e os educandos devem escrever seu texto nas linhas propiciadas nessa figura, como se estivessem participando do fórum (Fig.11). Enfatizo, no entanto, que essa função da figura e, portanto, da produção escrita dos alunos está sendo depreendida por mim, a partir da análise da figura, mas não encontra nenhum respaldo explícito no LD, visto que em nenhum momento há a orientação aos alunos para que

⁶⁴ No original: “historically and sociologically situated active agents [...] information processing machine” (BLOCK, 2003, p.109).

produzam o texto como se estivessem participando de um fórum e menos ainda a sugestão de que participem ou criem um fórum online para problematizar essa questão e produzir o texto de maneira autêntica e socialmente significativa.

Figura 11 – Unidade 09 – *Are you different today as opposed to 5 years ago?*



Fonte: CHIN; ZAOROB, 2011, p.106.

A maneira como essa seção foi organizada no LD não despertou o interesse dos alunos, e essa situação traz à baila as palavras de Schlatter e Garcez (2012, p.54) que dizem que “numa aula que lhes parece ter pouco a dizer em termos de promover oportunidades significativas de aprendizagem, qualificar suas vidas e lidar com problemáticas desafiadoras, eles não têm por que se esforçar”. E, de fato, na atividade de produção escrita da unidade 09 (nove) descrita acima e em outras em que eles não se sentiram desafiados, eles não se esforçaram (NOTAS DE CAMPO, 12/09/2012).

Importa destacar que dentre os critérios específicos adotados para avaliar os livros didáticos destinados à disciplina de Língua Adicional trazidos no Guia de Livros Didáticos 2011 para Línguas Estrangeiras os avaliadores afirmam que uma das funções do livro didático é “contribuir para a formação de cidadãos críticos e reflexivos” (BRASIL, 2010, p.12-13). No entanto, não é esse tipo de atividade crítica e reflexiva que vemos nas propostas de produção escrita das unidades 09 (nove) e 11 (onze) do *Keep in mind* do oitavo ano, mas exercícios estruturais baseados em frases soltas e/ou situações descontextualizadas que se opõem à perspectiva da abordagem autêntica.

Essa abordagem artificial embasa exercícios puramente linguísticos e nega ao aprendiz a possibilidade de expressar sua

heterogeneidade, sua individualidade e sua historicidade. Daí a importância de um trabalho com temas relevantes e socialmente situados, que visem “questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los” (BRASIL, 1998, p.08). Nesse sentido, a aula de Língua Adicional deve, além de servir para que o aluno aprenda a língua alvo, promover educação linguística no sentido de que o aluno perceba seu lugar no mundo e a forma como ele pode intervir nesse mundo que “acontece **também em inglês**” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p.41. Grifos no original), fazendo uso também da língua adicional.

Vale ressaltar que tanto o Edital quanto no Guia do PNLD-2011 demonstram entender o processo de produção textual como um “processo interativo e em constante reformulação” (BRASIL, 2010, p.17), dando ênfase à importância de se abordar diferentes gêneros discursivos, contemplando suas características. No entanto, de maneira geral, nas propostas de produção textual do *Keep in mind* do oitavo ano, o aluno não é instigado a se posicionar social e historicamente em relação à sua produção escrita, o que reforça o caráter não-autêntico dessas atividades. Tais propostas revelam atenção quase exclusiva às características organizacionais do texto, em detrimento aos aspectos sociais que envolvem esse processo. São propostas, por exemplo, a elaboração de um texto a partir da organização da ordem de sentenças que descrevam a cidade na qual o aluno vive, a descrição acerca de como eles mudaram nos últimos anos, composições de *e-mail* com informações pessoais, narrando o final de semana ou ainda respondendo a um questionamento de um colega fictício sobre uma situação também fictícia.

Além disso, nas propostas de produção escrita desse LD não se encontra nenhum tema problematizador ou reflexivo acerca de questões sociais mais amplas. Os enunciados que orientam a maneira como esses textos devem ser elaborados revelam que essa seção é composta majoritariamente por propostas que representam uma prática artificial de uso da linguagem, não considerando a escrita como processo interativo e não dando a devida atenção aos aspectos inerentes a cada gênero discursivo trabalhado. As múltiplas identidades dos alunos, que puderam ser observadas em momentos nos quais interações sociais com usos reais da língua foram estabelecidas (como das discussões do *Food for thought* e do *Project*) encontram pouco ou nenhum respaldo nas propostas de produção escrita trazidas no *Keep in mind* do oitavo ano.

Vale destacar também que na grande maioria das unidades não há a tentativa de se estabelecer um diálogo entre o texto da seção de compreensão escrita e a proposta da seção de produção escrita. Essa

falta de ligação entre as seções, além de reforçar o caráter estanque e sem propósito social definido da maior parte das propostas de produção escrita, contraria um dos critérios eliminatórios do PNLD segundo o qual os livros didáticos de língua adicional devem propiciar “condições para o desenvolvimento integrado das habilidades de compreensão e produção oral, bem como de compreensão e produção escrita” (BRASIL, 2011, p.56).

A importância da integração das habilidades reside no fato de que ela prepara o aluno para a solução de problemas complexos da vida real, o que significa torná-los capazes de

superar obstáculos nas atividades pessoais e coletivas que nos exigem mobilizar os sentidos e os pontos de vista de cada texto para a compreensão da realidade e a expressão de nós mesmos de maneira informada, crítica, responsável, criativa e atuante (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p.142).

Ainda assim, no *Keep in mind* do oitavo ano, que é um exemplar que integra uma das duas coleções aprovadas no processo avaliativo do PNLD-2011, as habilidades são, na maior parte das unidades, trabalhadas de forma estanque e não complementares, de forma que apenas frases soltas, em tabelas e em exercícios estruturais, servem de *input* para a produção textual.

Importa destacar ainda que na análise das propostas de produção escrita presente na resenha trazida no Guia do PNLD-2011, os avaliadores argumentam que, nos volumes 8 e 9 da coleção *Keep in mind*, “**dependendo do gênero abordado**, há um trabalho interativo com o produto da escrita” (BRASIL, 2010, p.40. Grifo meu). Esse condicionamento do trabalho interativo ao tipo de gênero abordado contradiz os pressupostos teóricos e critérios avaliativos do próprio Guia, bem como do edital do PNLD-2011, segundo os quais a prática de produção escrita e seu produto devem necessariamente estar inseridos em uma prática sócio discursiva.

A falta de temas mais complexos nas propostas de produção escrita e o foco na maneira como os diferentes textos se organizam são justificados pelas autoras da coleção *Keep in mind* com a argumentação de que o aluno do oitavo ano ainda não tem “amadurecimento cognitivo” para lidar com a construção de textos argumentativos (CHIN; ZAOROB, 2010b, p.26). Nesse sentido, as autoras parecem entender

que os alunos aos quais o livro se destina “não consegue[m] se beneficiar de atividades intelectualmente exigentes” (ALLEN, 2008, p.06)⁶⁵. Esse entendimento, no entanto, contradiz as premissas dos documentos e referenciais teóricos que devem servir de embasamento à abordagem do *Keep in mind*, uma vez que é esperado que o LD atue no sentido de capacitar o aluno de ensino fundamental a “utilizar a língua estrangeira como fonte de informação, de fruição e como veículo de comunicação, em diversas práticas sociais da linguagem” (BRASIL, 2009, p.55), usando, para tanto, “o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, [e] a capacidade de análise crítica” (BRASIL, 1998, p.08).

Outro exemplo de conteúdo não autêntico e que não motiva o engajamento dos alunos pode ser observado na vinheta abaixo, que narra a realização de uma atividade de compreensão auditiva na qual os alunos ouvem diálogos fictícios com o objetivo de relacionar informações ouvidas à figura de um mapa:

Os alunos estão no laboratório de línguas, no qual está sendo realizada a atividade de compreensão auditiva da unidade 01 (um). Eles ouvem duas conversas e marcam na figura de um mapa os locais onde as pessoas dizem que vão. Eles mantêm-se em absoluto silêncio enquanto ouvem. Após ouvirem pela primeira vez, a professora diz que irão ouvir novamente e, dessa vez, devem desenhar no mapa a rota que as pessoas estão fazendo. A professora confere os conhecimentos dos alunos acerca de lugares e pede para irem para a página 28, na qual se encontra a atividade de compreensão auditiva da unidade 02 (dois). Novamente eles têm que ouvir, identificar e escrever informações explícitas. Os alunos continuam praticamente em silêncio durante toda a realização da atividade, e a expressão em seus rostos não expressa concentração, mas sim, desinteresse e chateação. (NOTAS DE CAMPO. 14/03/2012).

Conforme o observado, pode-se dizer que embora os alunos tenham cumprido com o esperado, de acordo com a proposta do livro, a atividade com base em textos e diálogos artificiais parece não atender à

⁶⁵ No original: “cannot gain from intellectually demanding activities” (ALLEN, 2008, p.06).

expectativa desses alunos em termos de construção de conhecimento significativo.

Com relação a isso, importa destacar que nos pressupostos teóricos presentes no edital do PNLD, no que concerne às atividades de compreensão auditiva, é exigido que o CD, item que deve obrigatoriamente acompanhar as coleções de língua adicional, “apresente amostra de diversas variedades linguísticas [sic], sociais e regionais” (BRASIL, 2010, p.59) e propõe que o trabalho com a língua adicional permita a conscientização acerca do caráter transnacional e multicultural dessa língua, “como forma de superar uma visão monocultural e homogênea dos países onde a língua estrangeira é falada” (BRASIL, 2010, p.61). Essa abordagem transnacional (SCHULTZ, 2011) e multicultural está de acordo com a perspectiva dos estudos sobre inglês como língua internacional, como Língua Franca, ou ainda com Inglês como prática translingue (CANAGARAJAH, 2006; RAJAGOPALAN 2003; 2010; 2011; JORDÃO 2011; dentre outros), segundo a qual a representação da diversidade cultural dos falantes e as variedades linguísticas dessa língua ao redor do mundo precisam ser discutidas e problematizadas com mais propriedade na área de ensino de línguas.

No entanto, embora a coleção didática *Keep in mind* procura reconhecer a necessidade de vislumbrar os usos transnacionais da língua, ao afirmar que objetiva habilitar esse aluno a utilizar o inglês em situações “de comunicação oral e escrita [...] com falantes nativos e não-nativos de inglês” (CHIN; ZAOROB 2010b, p.5), os arquivos de áudio presentes no CD que acompanha o livro destinado ao oitavo ano apresentam aos alunos uma única variedade da língua, a variedade padrão americana. Na unidade 07 (sete) desse livro, por exemplo, a seção de compreensão auditiva traz um exemplo de uso transnacional da língua inglesa, ao simular a transmissão de uma entrevista realizada no Rio de Janeiro, na qual o repórter entrevista um visitante do México e um da Alemanha, em inglês. No entanto, embora a atividade proponha-se a representar pessoas de diferentes nacionalidades fazendo uso da língua inglesa para se comunicar, suas falas não revelam variação de sotaque ou de pronúncia, ao contrário, seguem todas o padrão americano, conhecido como padrão “americano comum” (GenAm – General American).

Como nos alertam os PCN,

Não se deve esquecer [...] que as marcas de variedades são frequentemente fruto de processos

de exclusão. A consciência desses processos na escola pode colaborar na compreensão de que diferença lingüística [sic] não pode ser equacionada com inferioridade, como também, conseqüentemente [sic], na criação de uma sociedade mais justa, já que a linguagem é central na determinação das relações humanas e da identidade social das pessoas. Assim, reafirma-se o direito de ser diferente cultural e linguisticamente (BRASIL, 1998, p.48).⁶⁶

Ao não abordar a forma como os falantes podem imprimir características situadas nos usos da língua adicional, como o sotaque, por exemplo, o LD deixa passar a oportunidade de estimular discussões sobre os usos transnacionais e multiculturais da língua inglesa no mundo atual. Além disso, essa abordagem justificaria a importância de problematizar, em sala de aula de Língua Adicional, as diferentes culturas e diferentes maneiras de entender o mundo, já que esse entendimento se reflete na linguagem. Assim, agregar a essa atividade aspectos relacionados às diferenças de pronúncia poderia ter servido também para que fossem apresentados os diferentes países nos quais a língua inglesa pode ser usada como meio de comunicação, além daqueles nos quais ela é língua materna, destacando seus usos e variedades culturalmente complexos “em países tão distantes, geográfica e/ou culturalmente, como Nova Zelândia e Jamaica” (BRASIL, 1998, p.49).

A homogeneização de sotaques presente nos arquivos do CD do *Keep in mind* do oitavo ano torna ainda mais necessário um posicionamento crítico frente a esse material, uma vez que ele foi produzido por uma editora brasileira para atender um público alvo específico: alunos do oitavo ano do ensino fundamental de escolas públicas regulares brasileiras. Espera-se, portanto, que esse livro compartilhe do entendimento de que o ensino de inglês nesse contexto, diferente dos cursos livres aos quais grande parte dos renomados materiais de inglês se destinam, não visa somente à proficiência lingüística em termos de competência para interagir com falantes nativos idealizados, mas a formação do aluno enquanto “cidadão

⁶⁶ No edital do PNLD 2014, a atenção á diversidade nas propostas de usos da língua figura entre os critérios de eliminação (BRASIL, 2013).

consciente e ativamente participativo” (GARCEZ, 2003, p.02)⁶⁷ por meio da educação linguística. Isso inclui a compreensão acerca da variedade de usos da língua inglesa feitos por falantes de diferentes lugares do mundo, com diferentes sotaques e diferentes objetivos, contemplando questões sócio históricas e políticas que fazem com que essa língua seja utilizada em contextos tão variados (MOITA LOPES, 2006; 2008). Ao contemplar apenas a variedade do inglês padrão (americano e britânico, embora este último em menor escala), esse LD desconsidera o novo *status* que a língua inglesa assume no contexto mundial atual enquanto língua internacional e não problematiza as estratégias comunicacionais necessárias à interação dos falantes em situações transnacionais que se dão, principalmente, por meio dessa língua.

A esse respeito, Garcez (2003) afirma que práticas fictícias de usos da língua, nas quais os alunos “fingem imitar algum estranho sem nenhum motivo aparente” (GARCEZ, 2003, p.04)⁶⁸ levam ao desinteresse e alienação do aluno, e como consequência, ao fracasso na aprendizagem da língua inglesa. O autor salienta, no entanto, que é possível manter o interesse dos alunos no aprendizado de língua adicional e fazer com que as propostas de atividades na aula de Língua Inglesa sejam significativas se essas propostas procurarem

pôr os estudantes em contato com a vida como ela acontece em inglês, discutindo textos informativos e interessantes, fazendo sentido de mensagens em inglês com as quais os alunos se deparam em qualquer cenário urbano no Brasil,[...] procurando informações conectadas a assuntos de outras disciplinas no currículo ou a qualquer coisa pela qual os alunos se interessem (GARCEZ, 2003, p.04)⁶⁹.

⁶⁷ No original: “conscientious and fully participant citizenry” (GARCEZ, 2003, p.02).

⁶⁸ Pretend (...) to imitate some strange other for no apparent good reason. (GARCEZ, 2003, p.04).

⁶⁹ Bringing students in contact with life as it happens in English, discussing interesting informative texts, making sense of messages in English which students come across in any urban setting in Brazil,[...] looking for information connected to other subject matters in the curriculum or with whatever students display an interest in (GARCEZ, 2003, p.04).

Para tanto, é preciso que o processo de ensino-aprendizagem de inglês se dê no sentido de satisfazer o interesse do aluno pelos usos da língua conforme as práticas que ele vê no mundo que o cerca (GARCEZ, 2003), de forma que se mantenha o diálogo entre as aulas de Inglês e a vida que o aluno vive na escola e fora dela. Dessa forma, torna-se possível construir o conhecimento em sala de aula de maneira significativa (SCHLATTER; GARCEZ, 2012), contribuindo para que o aluno se mantenha interessado e motivado a aprender a língua adicional em questão (GARCEZ, 2003).

Tendo apresentado nessa seção o modo como as propostas do LD, muitas vezes, se atentam mais à forma e à estrutura da língua, não buscando estimular o engajamento dos aprendizes por meio de atividades que vislumbrem seus usos situados, discuto, a seguir, maneiras com as quais os alunos buscam construir sentidos, a partir das propostas de LD, em usos performáticos e particulares da língua.

4.3.2 *I'm beautiful, #soquenao*. Criatividade dos alunos nos usos da língua.

As observações em sala de aula revelaram maneiras como os alunos subvertem e hibridizam as práticas propostas no LD com práticas que são por eles vivenciadas em ambientes sociais fora da sala de aula, como forma de lidar com situações que não vão ao encontro de seus interesses e das experiências que consideram significativas.

Exemplos de subversão das práticas didáticas trazidas, principalmente, pelo LD, são os usos performáticos da língua realizados por Carlos e Matheus. Esses colegas compartilham, além da atitude subversiva em relação às práticas pedagógicas estruturais, um amplo repertório da língua adicional estudada, considerando o nível das atividades que se destinam a essa série (oitavo ano), podendo, portanto, desenvolver mais estratégias de negociação nessa língua adicional do que a maioria dos alunos da sala.

Por conta disso também as atividades de sala parecem não ter muita relevância e não representam desafios para esses atores naquele cenário específico, uma vez que já desempenham práticas sociais utilizando a língua adicional em outros contextos que eles consideram mais significativos, como jogos de vídeo game, músicas de suas bandas favoritas, seriados, filmes, etc. Soma-se a isso o fato de que os dois estudam inglês em outros espaços, além daqueles dedicados às aulas de inglês da escola. Carlos frequenta escolas de idiomas desde seus “nove, dez anos, por aí.” (CARLOS, ENTREVISTA, 12/12/2012). Matheus,

por sua vez, revela que seu envolvimento com inglês fora da sala de aula é fortemente estimulado por seu pai:

“Tipo, meu pai, ele, às vezes, vê meus jogos e tal, aí ele pega trechos das falas e anota, ou pede pra eu pegar músicas que eu ouço normalmente e aí, pega palavras que eu não conheço e anota elas. (...) Do livro também, às vezes ele pega”.
(MATHEUS, ENTREVISTA ORAL, 12/12/2012).

As estruturas familiares e as relações sociais dos dois alunos potencializaram o acúmulo de recursos que lhes possibilitou desenvolver um capital cultural⁷⁰ que desafia grande parte das práticas pedagógicas propostas pela escola (INFORMAÇÃO VERBAL)⁷¹.

Tendo em comum o repertório linguístico e dividindo o capital cultural como uma ferramenta de empoderamento, em sala, nas aulas de inglês, Matheus e Carlos estão sempre juntos, sentados lado-a-lado, e formando o que pesquisadores tem nos chamado atenção para novos enquadres interacionais na sala de aula (RAMPTON, 2006b; SCHLATTER; GARCEZ, 2012). Os dois compartilham inclusive o livro didático, uma vez que Matheus deixa seu LD em casa com bastante frequência, e justifica que para ele, o livro “é só um peso a mais”, já que ele pode usar o de Carlos (ENTREVISTA ORAL, MATHEUS, 12/12/2012), e que ele “não precis[a] dele[...]” (NOTAS DE CAMPO, 14/11/2012). Não levar o livro, uma das exigências do contexto de sala de aula de língua adicional, é mais um meio utilizado por Matheus para subverter as práticas comuns nesse contexto. Outro tipo de atitude subversiva desse aluno se revelou, nas aulas observadas, nos momentos nos quais, juntamente com Carlos, ao invés de fazer as atividades, ou então simplesmente negar-se a realizá-las, os dois estabeleceram uma terceira alternativa e reformularam a linguagem de forma que ela atendesse a seus próprios propósitos (CANAGARAJAH, 2008), deixando aspectos semânticos e normativos, que interessam à realização do tópico proposto no LD, em segundo plano (RAMPTON, 2006b).

A esse respeito, Schlatter e Garcez (2012) argumentam que

⁷⁰ O conceito de capital cultural é apresentado por Bourdieu, 1990, e em outros vários escritos do autor em que ele faz uma discussão aprofundada sobre o tema.

⁷¹ Conversa informal com Lucena no dia 14 de julho de 2012.

As relações em sala de aula estão mais distendidas, e os alunos nem sempre toleram a interlocução compassada do professor com o grupo todo na mesma atividade (...). Isso tudo exige que novos e variados arranjos de participação sejam experimentados para que possamos engajar os estudantes nas tarefas pedagógicas que propomos, sem recorrer à coerção que suprime a crítica e a criatividade, provoca alienação e, não raro, desinteresse e agressividade. (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p.15).

Nas interações de Matheus e Carlos, essa intolerância se manifestava em forma de usos subversivos da língua, ao realizar, nas aulas, a leitura de textos, diálogos, ou mesmo ‘listas’ de vocabulário do livro, pronunciando as palavras propositalmente diferente da variedade padrão, ou lendo-as da maneira como são escritas, fazendo graça da leitura, situação bastante apreciada pelos dois. No diálogo da seção de apresentação da unidade 09 (nove) do LD, por exemplo, registrei a seguinte vinheta:

A professora pede que os alunos, em duplas, façam um *drill* com a conversa do livro, e que gravem suas próprias vozes. Matheus e Carlos leem a conversa toda em voz alta, com uma pronúncia forçada, ou seja, leem as palavras da maneira como são escritas. Matheus ri durante toda a leitura, já Carlos mantém-se sério, o que torna a “brincadeira” para eles ainda mais engraçada. (NOTAS DE CAMPO, 19/09/2012).

Essa performance linguística realizada pelos dois, ao não seguir o esperado da prática desse tipo de atividade, isto é, a leitura do diálogo como forma de praticar a variedade padrão, e “parodiar ou satirizar” a pronúncia padrão da língua inglesa (CANAGARAJAH, 2003, p.136) mostra-se uma estratégia para lidar com um conteúdo que está aquém de suas expectativas com relação aos usos da língua, além de possibilitar uma transgressão diante das práticas e dos arranjos convencionais propostos pelo LD. Ainda, a maneira como esses alunos se apropriam e reinventam os usos dessa língua, como nos informa Moita Lopes (2008),

[...] nos introduz a uma visão performativa das línguas [...] [e] remete aos usos criativos que as pessoas, cada vez mais, fazem de outras línguas e outros discursos e culturas, sem prestar contas de tais usos a quem quer que seja, a não ser a seus próprios projetos identitários e suas performances em suas ações cotidianas, à luz dos outros que as circundam e, claro, orientadas por contingências macro-sociais (MOITA LOPES, 2008, p.324).

Além disso, esses meninos usam seu conhecimento prévio e experiência extraclasse, relacionando-os às práticas propostas em sala. Carlos estabelece esse tipo de conexão quando Daniela solicita aos alunos que usem um adjetivo de personalidade para se descrever, como mostro na vinheta a seguir:

Espera-se que os alunos digam, em voz alta para que toda sala ouça, qual dos adjetivos trazidos no livro, ou outro que queiram usar, melhor os descreve em termos de personalidade. Enquanto outros alunos estão falando suas características, Carlos brinca com os colegas mais próximos, usando um modismo da rede social *facebook*, bastante popular no período em que se da essa aula. Trata-se do uso de uma *hashtag*⁷², seguida pela frase “Só que não” (*#soquenão*) ou pela sigla “sqn” (*#sqn*). Em postagens e comentários nas redes sociais, os usuários acrescentam essa expressão como forma de se contradizer, seja por ironia, crítica, *selfpitty*, etc. Seguindo essa tendência, Carlos faz afirmações como “*I’m intelligent*, só que não” e “*I’m beautiful*, só que não”. Os colegas riem de sua performance linguística, a partir da associação do tópico da aula com o modismo da rede social, com a qual todos os alunos se mostram familiarizados. No entanto, quando finalmente Daniela direciona a Carlos a questão do adjetivo que ele usaria para descrever a si mesmo, ele responde, sem nenhum

⁷² *Tags* são palavras-chave (relevantes) ou termos associado a uma informação. **Hashtags** são palavras-chave antecedidas pelo caractere ‘cerquilha’ “#”, utilizados em redes sociais como *facebook* e *twitter*.

gracejo, “creative”. (NOTAS DE CAMPO, 12/09/2012)

O uso da expressão “soquenao” ou “sqn”, em português é legitimada por Carlos e pelos colegas à medida que reconhecem esse uso em suas vivências em contextos sociais extraclasse, como as redes sociais (*facebook* e *twitter*, principalmente).

Nessa interação, ao “atravessa[r] o inglês” (MOITA LOPES, 2008, p.329) com o acréscimo do termo em português, Carlos reinventa o uso da língua “no aqui-e-agora do evento aula” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p.57), carimbando nela sua identidade (CANAGARAJAH, 2006). Da mesma forma, outros alunos também vão além da informação trazida no LD e, em seus grupos mais próximos e em tom de brincadeira, usam adjetivos como *hot*, *ugly*, *very sexy*, *beautiful*, que não fazem parte da lista trazida no livro.

Esses desvios às práticas escolares padrão realizados pelos alunos se constituem como uma forma de passar, de maneira mais agradável e mais tolerável, por momentos da aula que não lhes sejam tão interessantes ou atraentes (RAMPTON, 2006b). No entanto, importa destacar que a atitude dos alunos, na sequência, indica que essa prática subversiva precisa ser substituída pela prática esperada pela proposta do LD, quando, ao responderem a pergunta sobre qual adjetivo os descreve, eles usam um dos adjetivos presentes no livro. Essa mudança de atitude parece mostrar que a interação relacionada à prática didática padrão (responder a questão conforme as possibilidades oferecidas pelo LD, com fins a aprender e fixar vocabulário) pode excluir a possibilidade de subverter, ser criativo e autêntico, exigindo a adoção de uma identidade de aluno socialmente aceita e compartilhada pela maior parte dos alunos nessa situação. Nesse sentido, Carlos, quando responde a Daniela qual adjetivo melhor lhe descreve, adota uma expressão séria e responde “creative”, um dos adjetivos presentes no livro. Há que se ressaltar, porém, que a escolha desse aluno contempla o comportamento identitário recém desempenhado por ele ao tentar incluir as *hashtags*. Matheus, por sua vez, assume um traço identitário mais marcado ao responder “*Laid back*”, usando um vocabulário que não foi trazido pelo LD.

Schlatter e Garcez defendem que “precisamos trazer para os nossos alunos um pouco de tudo o que há de importante e interessante no mundo que se faz nas línguas adicionais” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p.38). E, ao que parece, com base nas performances de Matheus e Carlos e nas de Ricardo, que discuto a seguir, quando o que se faz de

interessante na língua adicional não é trazido aos alunos, eles mesmo tentam essa aproximação.

Ricardo, um aluno que nas aulas interage conforme o esperado em se tratando das atividades propostas por Daniela, por meio do LD ou não, revela sua heterogeneidade e fluidez nos momentos em que hibridiza práticas de seu cotidiano extraescolar às práticas de sala de aula de Língua Adicional em usos performativos da língua, por meio, principalmente, de sua constante cantoria. Essa prática social de Ricardo ilustra uma parte de suas experiências no mundo “lá fora” (GARCEZ, 2003, p.05) que, embora não sejam contempladas na grande maioria das aulas pelas propostas legitimadas, estão sempre presentes nas práticas desse aluno. E, nesses momentos de cantoria, Ricardo geralmente é acompanhado por Pietra. Em uma dessas ocasiões, os dois, que tinham terminado a atividade solicitada pela professora, tentavam, enquanto esperavam os outros alunos terminarem, traduzir para o inglês a música “Parabéns”, da cantora Xuxa, que tem apelo bastante popular, e cantavam partes dessa música hibridizando o uso de português e inglês, como no trecho “hoje vai ser uma *party*...” (NOTAS DE CAMPO, 12/09/2012). Nesse momento, esses alunos faziam uso subversivo da língua de uma forma pedagogicamente produtiva (RAMPTON, 2006b), uma vez que procuravam aprender novos vocabulários, a fim de completar a tradução da letra da música. Quando necessário, eles contavam com a contribuição de Daniela: “Ricardo: Professora, como se diz guaraná em inglês?” “Daniela: soda” (NOTAS DE CAMPO, 12/09/2012).

Outro exemplo da identidade performativa de Ricardo, por meio da cantoria, aconteceu durante a realização da atividade no laboratório de línguas, na qual estavam trabalhando com o diálogo do *Act 01* da unidade 09 (nove). Daniela sugeriu que os alunos fizessem a leitura do diálogo e gravassem sua própria voz. Ricardo, no entanto, reconheceu nessa proposta uma oportunidade de, mais uma vez, fazer uso do recurso que ele tanto apreciava em inglês: cantar música pop. Vale salientar que o fato de que as cabines separavam os alunos uns dos outros, e também limitavam a possibilidade de ouvirem uns aos outros (exceto quando isso era desejado e os fones eram programados para que se comunicassem de uma cabine a outra), pode ter contribuído para que Ricardo se sentisse à vontade para, ao invés de gravar o diálogo, cantar “*Call me maybe*”, uma música popular de uma cantora americana também bastante famosa, principalmente entre os adolescentes. Essa performance de Ricardo traz à tona a discussão sobre as oportunidades que se perdem no contexto da sala de aula. Como sugere Garcez (2003),

práticas realizadas de forma espontânea pelos alunos na língua adicional deveriam ser legitimadas como forma de construir uma base e a partir daí, desenvolver usos e habilidades de forma mais complexa. Nessa perspectiva, a língua é usada de diversas formas em interações autênticas e significativas, no engajamento dos alunos em construção de sentidos a partir de temas problematizáveis à luz dos usos reais da língua, que eles vêm “lá fora no mundo”, através dos quais a proficiência linguística se desenvolve em decorrência dessa prática (GARCEZ, 2003, p.05).

A atitude de Ricardo, bem como a de Matheus e Carlos, se assemelha a uma situação narrada por Canagarajah (2004), ao falar de uma turma de alunos de Sri Lanka observada por ele. Esse autor analisou atitudes dos alunos em seus grupos mais próximos, que demonstraram aspectos subjetivos e identitários que só foram desvelados naquele ambiente, longe da observação dos professores. Segundo o autor,

Os estudantes [em seus grupos mais próximos] experimentavam identidades com uma flexibilidade e uma liberdade que eles não experimentavam nos locais públicos da sala de aula. Até certo ponto, eles, de maneira descontraída, adotavam identidades imaginárias que consideravam desejáveis ou interessantes por diversas razões (CANAGARAJAH, 2004, p.126)⁷³.

Essa liberdade experimentada por esses alunos no ambiente do laboratório de línguas e no ambiente de sala de aula, em seus grupos mais próximos, possibilitava ambientes mais particulares e menos expostos, que lhes garantia, por um momento, liberdade para realizar práticas subversivas⁷⁴. Há, por fim, momentos nos quais os alunos se apropriam da língua e, de maneira performática, redirecionam seu uso para atender a necessidades mais próximas de suas realidades adolescentes.

⁷³ No original: Students experimented with identities with a flexibility and freedom that they didn't experience in the public sites of the classroom. To some extent, they playfully adopted imagined identities that they found desirable or interesting for diverse reasons" (CANAGARAJAH, 2004, p.126).

⁷⁴ Para discussões mais amplas sobre práticas subversivas em sala de aula de Língua Adicional o leitor pode consultar Gadioli, 2012.

Outro exemplo de uso performativo da língua por meio da hibridização das relações complexas que esses alunos empreendem em contexto intra e extraescolar se deu quando, ao realizar uma atividade proposta por Daniela na penúltima aula do ano, os alunos se apropriaram do conteúdo estrutural e legitimado do LD e elaboraram diálogos autênticos, social e localmente situados, significativos e relacionados a práticas sociais de linguagem que lhes faziam sentido (HOLLIDAY, 1994; 2005), e que dialogavam com suas identidades adolescentes, como se vê na vinheta a seguir:

Em meio à agitação dos alunos devido à proximidade das férias de fim de ano, e às expectativas quanto a alguma atividade de confraternização na próxima aula (última aula do ano), a professora Daniela orienta os alunos para, em duplas, escolher qualquer tema do livro que tenha sido trabalhado no decorrer do ano e a partir desse tema, criar um diálogo, e, depois, encená-lo para a turma. Os alunos protestam pelo fato de terem que escrever em inglês, mas logo formam suas duplas e, ansiosos e animados, começam a folhear o LD, e a comentar acerca de algumas situações sobre as quais vão escrever. Três (03) pares de alunos, Andressa e Amanda, Roberto e Thiago, Renan e Patrícia, desenvolvem seus diálogos a partir do tema “locais na cidade e direções”, trabalhado nas unidades 01 (um) e 02 (dois) do livro (NOTAS DE CAMPO, 19/12/2012).

As duplas apresentaram os seguintes diálogos que reproduzo abaixo, para depois discutí-los⁷⁵:

Amanda – Hi!
 Andressa – Hi! Where’s the cinema, please?
 Amanda – It’s on Park Avenue.
 Andressa– How do I get there?
 Amanda – Go straight ahead on Second Street.
 Then turn right on Main Avenue.
 Andressa – Oh, thanks.

⁷⁵ Os diálogos foram escritos pelos alunos e entregues à professora Daniela, que gentilmente me cedeu, para que pudesse reproduzi-los aqui.

Amanda – Can I come with you?

Andressa – Yes.

Amanda – Let's see Harry Potter at 5:00 o'clock.

Andressa – Yes, I love Harry Potter.

Amanda – Me too.

(DIÁLOGO 01 – ANDRESSA E AMANDA,
NOTAS DE CAMPO, 19/12/2012)

Essa dupla se divertiu na elaboração do diálogo, devido à atitude inusitada de Amanda ao se convidar para ir ao cinema com Andressa, a quem, de acordo com a situação simulada no diálogo, acabara de conhecer. A segunda dupla a apresentar o diálogo usando estruturas linguísticas trabalhadas nas unidades 01 (um) e 02 (dois), Roberto e Thiago, trouxe para a atividade um de seus hobbies, a prática de skate:

Roberto – Excuse-me

Thiago – Yes?

Roberto – Is there a Skate Park near here?

Thiago – Yes, there is.

Roberto – Where is it?

Thiago – It's on the corner of Plaza Hotel. In two blocks.

Roberto – Thank you.

Thiago – You're welcome.

(DIÁLOGO 02 – ROBERTO E THIAGO,
NOTAS DE CAMPO, 19/12/2012)

Já Renan e Patrícia utilizaram o bairro no qual se localiza a Escola Libertá e o bairro vizinho, ambos locais conhecidos e frequentados pela turma, para desenvolver seu diálogo:

Renan – Hello!

Patrícia – Hello!

Renan – How do I get there in Trindade⁷⁶?

Patrícia – Corner of in first street on right, after corner of the third street on left.

Renan – And after to Pantanal?

Patrícia – Straight ahead and walk to the third street, corner of to street of flowers.

⁷⁶ Trindade e Pantanal são nomes de bairros da cidade de Florianópolis. A escola na qual essa pesquisa foi realizada fica no bairro Trindade, e Pantanal é um bairro bastante próximo.

Renan – End?

Patrícia – yes!

Renan – Oh thank you

Patrícia – Bye.

(DIÁLOGO 03 – RENAN E PATRÍCIA, NOTAS DE CAMPO, 19/12/2012)

Nessa prática, na qual os alunos tiveram a oportunidade de usar a língua inglesa ao simular situações que fazem parte de suas vivências, os alunos empreenderam interações visando atender a suas próprias necessidades de uso da língua, situando-a num contexto mais próximo de suas realidades adolescentes, que se identificam com lojas de skate, cinema, ou ainda com o bairro no qual transitam no ir e vir à escola. A escolha do conteúdo utilizado no diálogo foi subordinada à situação na qual os alunos queriam estar, e não o contrário, e mesmo sendo uma atividade de simulação, eles a relacionaram diretamente com seus mundos sociais. Nessa atividade, portanto, esses alunos “se esforça[ra]m para construir sentido sobre o que est[avam] fazendo” (HOLLIDAY, 2005, p.105)⁷⁷.

Importa salientar, portanto, que embora o LD não possa dar conta das nuances do conhecimento local dos alunos a quem se destina, ele pode privilegiar uma abordagem que esteja atenta a situações do mundo real, que mais provavelmente irão, de uma forma ou de outra, ativar o conhecimento prévio do aluno e possibilitar a construção de sentido, visto que, como explica Canagarajah (2005), essa construção se dá em um processo de negociação discursiva entre o conhecimento local e o conhecimento novo. Segundo o autor, “somente podemos interpretar outros construtos de conhecimento e formação social a partir de nosso posicionamento local” (CANAGARAJAH, 2005, p.13)⁷⁸. Dessa forma, sem desconsiderar as possíveis e prováveis interferências dos atores sociais em sala de aula nas propostas do LD, transformando-as e tornando-as autênticas e significativas, ainda que elas sejam originalmente artificiais e estruturais, é imprescindível que o LD empreenda um esforço no sentido de suscitar essas práticas situadas. Além disso, as discussões empreendidas e orientadas pela professora em torno de situações socialmente relevantes, em diferentes aulas, permitiram que os alunos demonstrassem seu interesse e sua visão

⁷⁷ No original: “[...] struggle to make sense of what they are doing” (HOLLIDAY, 2005, p. 105).

⁷⁸ No original: “We can interpret other knowledge constructs and social formations only from our local positionality” (CANAGARAJAH, 2005, p. 13)

crítica acerca das questões discutidas, o que demonstra que o discurso dos autores precisa sempre ser reconstruído de forma situada e de acordo com a metodologia e pedagogia adotada em cada cenário específico.

Tendo discutido a maneira como os alunos lidam de forma subversiva e criativa com as práticas sociais do LD que estão distantes de suas realidades adolescentes, foco, a seguir, na maneira como as propostas do livro *Keep in mind* do oitavo ano coadunam ou não com os pressupostos teóricos e critérios avaliativos do PNLD e de outros documentos oficiais, como os PCN (BRASIL, 1998) e Lições do Rio Grande (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

4.4 “TIPO..., EU NUNCA PERGUNTARIA PRA ALGUÉM ONDE TEM UMA FARMÁCIA!”: A LOCALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM DOS ALUNOS NAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM PROPOSTAS PELO LIVRO.

Embora não pretenda me deter à análise detalhada do material com relação aos critérios pré-estabelecidos pelo PNLD, considero importante ressaltar alguns aspectos do livro *Keep in mind* do oitavo ano que fugiram aos pressupostos teóricos desse documento. Esses apontamentos vão se dar tanto a partir da análise da interação entre o conteúdo do LD e os alunos, na sala de aula, quanto a partir de análise documental, contemplando o LD, os documentos do PNLD (Edital e Guia-2011) e os pressupostos de referenciais teóricos recentes como os PCN (BRASIL, 1998), Lições do Rio Grande (RIO GRANDE DO SUL, 2009), OCEM (BRASIL, 2006), e com estudos recentes em Linguística Aplicada que tratam e que estudam a linguagem na vida social sob uma perspectiva sócio discursiva.

O Edital PNLD-2011 que orientou o primeiro processo de seleção de materiais de Língua Estrangeira Moderna do programa afirma que,

a avaliação das coleções didáticas submetidas à inscrição no PNLD 2011 busca garantir a qualidade do material a ser encaminhado à escola, incentivando a produção de materiais cada vez mais adequados às necessidades da educação pública brasileira (BRASIL, 2009, p.34).

Essa preocupação no que tange “às necessidades da educação pública brasileira”, discutida e compartilhada pelos referenciais e

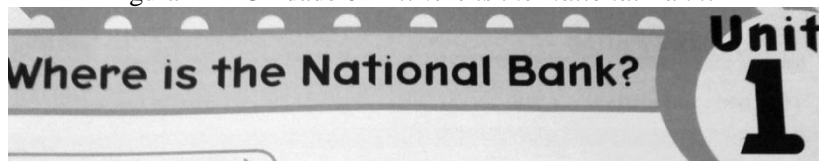
estudos mencionados acima, justifica a necessidade de se considerar que, no contexto da sala de aula de Língua Adicional, as práticas de uso da língua alvo estejam inseridas em situações socialmente relevantes. Decorre daí a necessidade de se atentar às especificidades do contexto no qual o processo de ensino-aprendizagem se dará. É a partir desse entendimento que serão discutidos alguns contrastes apresentados no livro didático *Keep in mind* do oitavo ano com relação aos critérios de seleção e pressupostos teóricos que orientam o PNLD, bem como os pressupostos teóricos dos referenciais curriculares e estudos em Linguística Aplicada que têm sido abordados ao longo desse trabalho.

Primeiramente, importa destacar que a reflexão e inter-relação entre o mundo apresentado no LD e o mundo do aluno e a proposição de discussões acerca das relações locais e globais que envolvem o aprendizado da língua estão entre os objetivos expressos no edital do PNLD-2011 para a área de Línguas Estrangeiras. Segundo esse documento, a aula de Língua Estrangeira deve promover a reflexão

sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir em diferentes situações e culturas, em confronto com as formas próprias do universo cultural dos alunos, de modo a promover neles uma visão plural e heterogênea do mundo e a fazer entender o papel de cada um como cidadão em nível local e global (BRASIL, 2009, p.55).

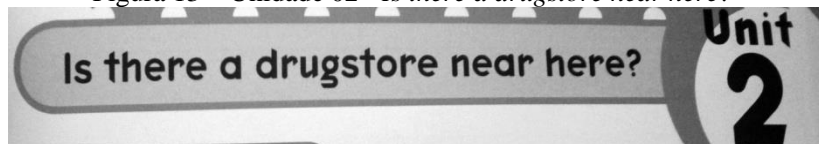
No entanto, no livro *Keep in mind* do oitavo ano, a maior parte dos temas das unidades procura tratar de assuntos que não procuram instigar problematizações (“*I’m going to stay home*”, unidade 05 (cinco) ou “*It’s very cold today*”, unidade 08 (oito), por exemplo), enfatizando, na maioria dos casos, somente a função linguística que será trabalhada naquela unidade. Durante as aulas observadas, tive a oportunidade de sentir o distanciamento entre os temas e problematizações mais pontuais e locais durante o trabalho em sala com a primeira e segunda unidade. Nessas unidades os temas são, respectivamente, “*Where’s the National Bank*”(Fig.12) e “*Is there a drugstore near here?*”(Fig. 13).

Figura 12 – Unidade 02 - *Where is the National Bank?*



Fonte: CHIN; ZAOROB, 2011, p.11

Figura 13 – Unidade 02 - *Is there a drugstore near here?*



Fonte: CHIN; ZAOROB, 2011, p.21

Esses temas se relacionam a práticas sociais que não tendem a dialogar com o universo cultural adolescente do público alvo desse material, e a maneira como os alunos reagiram a essas propostas mostrou que elas não contemplam suas vivências adolescentes, conforme demonstro na vinheta a seguir:

Durante a entrevista que realizo com Matheus e Carlos, pergunto se eles acham que os textos e atividades trazidas pelo LD se relacionam a coisas que eles fazem na escola e fora dela, ao que Carlos responde com um demorado ‘nãããããoooo’. E Matheus acrescenta: ‘Eu acho que mais ou menos, porque, tipo, **eu nunca perguntaria pra alguém onde tem uma farmácia!**’ Carlos ri enquanto argumenta ‘é, vai saber... vai chegar nos Estados Unidos e, sabendo nada...’ e Matheus, também rindo e com tom irônico, questiona: ‘mas, por que que eu vou perguntar onde é que tem uma farmácia? (...) eu procuro na internet!’. (ENTREVISTA ORAL com MATHEUS E CARLOS, 12/12/2012).

Matheus retoma o título da unidade dois (*Is there a drugstore near here?* - Fig.13) como forma de ilustrar um dos momentos nos quais não se sentiu incluído na prática proposta pelo LD. Ele questiona a pertinência desse conhecimento, uma vez que não reconhece essa prática como parte de suas vivências cotidianas. Vale enfatizar que os temas

centrais das duas unidades iniciais do livro não vão ao encontro das práticas cotidianas dos alunos, ou seja, não se percebe preocupação dos elaboradores desse LD em, logo de início, fazer com que o aluno se encontre e se reconheça no conteúdo que ele apresenta.

Faz-se necessário ressaltar também que temas como esses das unidades 01 (um) e 02 (dois) são comuns em outros LD de língua inglesa que visam trabalhar conhecimento sistêmico relacionado à localização de lugares em uma cidade⁷⁹. No entanto, tais materiais, geralmente, são produzidos por editoras de países que têm o inglês como língua materna (principalmente Estados Unidos e Inglaterra), com vistas a serem comercializados e trabalhados principalmente em cursos livres em diferentes lugares do mundo, contextos no quais o ensino da língua inglesa visa à proficiência linguística. Além disso, nesse cenário, o público alvo desses livros é indefinido, e seu formato e metodologia buscam se adequar a alunos de diferentes idades e nacionalidades. São livros “escritos para todos e para ninguém” (ALLEN, 1998, p.06)⁸⁰. Esse objetivo justifica o trabalho com temas universalizantes, e com textos destacados de qualquer contexto sócio histórico, uma vez que, como explica Garcez, os cursos livres de línguas não necessitam estar “comprometidos com uma agenda educacional” (GARCEZ, 2003, p.02)⁸¹.

A aproximação de características desse material (*Keep in mind*) com características de materiais importados pode se justificar pelo fato de que, uma vez que esses livros gozam de grande sucesso editorial, autores e editoras acreditam que seguir seus modelos estruturais seria uma garantia de sucesso, desconsiderando, no entanto, questões econômicas, ideológicas e de poder relacionadas ao sucesso de materiais produzidos por grandes editoras nos países que têm inglês como primeira língua, mais especificamente, nos Estados Unidos e Inglaterra (TILIO, 2008b; CORACINI, 2011).

A maneira como o conteúdo das unidades 01 (um) e 02 (dois) não buscou contemplar a relação entre culturas locais e globais revela a prioridade dada à aprendizagem de aspectos linguísticos, dissociando-os dos usos performativos da língua, em interações sociais reais. As práticas propostas não se configuram como oportunidade de agir “no mundo social em um determinado momento e espaço”, mas como

⁷⁹ No livro *Smart choice* (WILSON, 2007), por exemplo, o tema da unidade dez (10) é “*Is there a bank near here?*”..

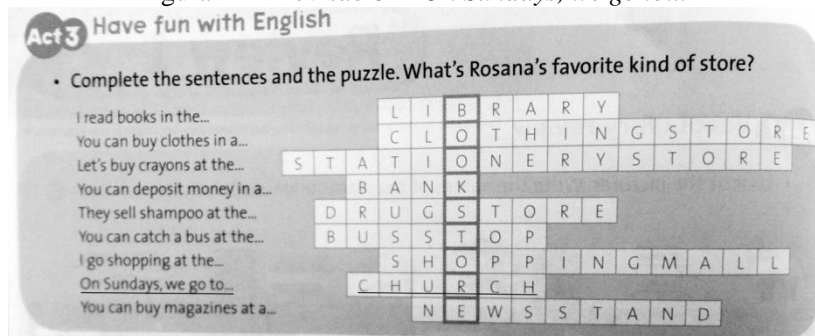
⁸⁰ No original: “written for everyone and no one”. (ALLEN, 2008, p.06).

⁸¹ No original: “committed to an educational agenda” (GARCEZ, 2003, p.02).

atividades que privilegiam a automatização de estruturas funcionais. (BRASIL, 1998, p.27).

Já no exemplo que discuto a seguir, vê-se que o LD revela fragmentos de visão estereotipada das práticas sociais comuns ao aluno brasileiro de escola pública, público-alvo desse material. Esse exemplo encontra-se na revisão destinada às unidades 01 (um) e 02 (dois) do *Keep in mind* do oitavo ano, e consiste em uma atividade de ‘cruzadinha’, na qual o aluno deve completar frases, sendo uma delas: “*On Sundays, we go to...*” (aos domingos, vamos à...) (CHIN; ZAOROB, 2010a, p.32) (Fig. 14). A resposta esperada, conforme consta na solução da atividade no Manual do Professor, é *church* (igreja).

Figura 14 – Revisão 01 - *On Sundays, we go to...*



Fonte: CHIN; ZAOROB, 2010a, p. 32

Nessa atividade, além de deixar claro que em alguns momentos os autores baseiam as propostas de práticas linguísticas no senso comum e na generalização, também contradiz um dos critérios eliminatórios do PNLD, comum a todas as áreas, que trata da “observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano”. Segundo esse critério, serão excluídas as coleções que “fizerem doutrinação religiosa ou política, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público” (BRASIL, 2009, p.37). A ideia de que as pessoas costumam ir à igreja aos domingos parte de um senso comum que, em muitos casos, diverge das práticas sociais dos alunos, dada a heterogeneidade religiosa com a qual convivemos em nosso país na atualidade. Durante a correção dessa atividade (que havia sido solicitada como tarefa de casa na aula anterior), alguns alunos disseram ter tido dificuldade em supor aquela resposta, dificuldade essa expressa em afirmações como “essa eu não soube fazer” e “essa eu não entendi”

(NOTAS DE CAMPO, 22/03/2012). Esses alunos estranharam aquela questão, não concordando com a suposição de que ‘ir à igreja’ seria uma atividade facilmente relacionada a uma prática comumente realizada aos domingos de manhã. Ainda, muitos alunos sequer compreenderam a relação entre ‘manhãs de domingo’ e ‘igreja’, e obtiveram respaldo da professora nas críticas a essa suposição, conforme diálogo abaixo:

Daniela: “Essa não é tão óbvia. Quem aqui vai à igreja no domingo?”(Ninguém se manifesta oralmente, mas gesticulam negativamente).

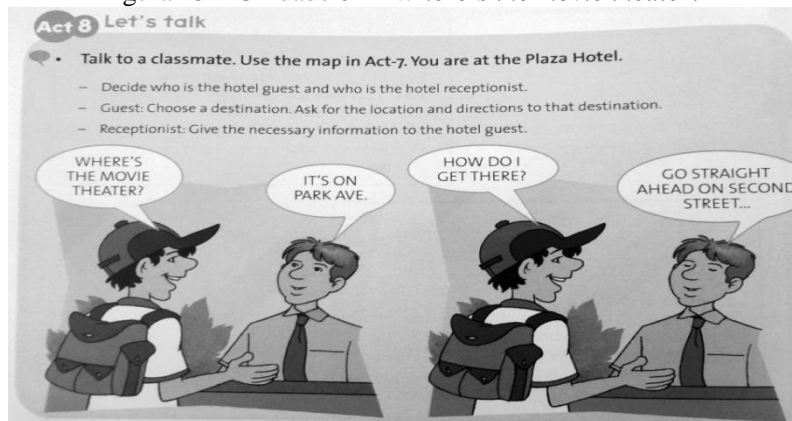
Daniela: “*See?* Nem todo mundo vai à igreja no domingo, então não é tão óbvia”. (NOTAS DE CAMPO, 22/03/2012).

Nessa proposta, o LD parece demonstrar uma visão estereotipada acerca das vivências sociais dos alunos brasileiros, e o diálogo instigado pela negação desse estereótipo estabeleceu as diferenças entre as práticas locais dos atores sociais presentes no contexto da sala de aula e as práticas sugeridas pelo livro didático (MARTIN, 2005). No contexto observado, os atores sociais, ao não se reconhecerem na prática sugerida pela frase, negaram a legitimidade da mesma e se posicionaram discursivamente frente a essa divergência ideológica, contestando “o conhecimento do livro didático” (MARTIN, 2005, p.234)⁸².

Outro exemplo de situação na qual, ao não levar em consideração a importância de vislumbrar os propósitos sociais das práticas de linguagem em sala de aula, o LD deixou passar a oportunidade de levantar uma discussão que poderia suscitar a participação e interação dos alunos, com vistas a ampliar horizontes e desconstruir estereótipos, encontra-se na seção de produção oral da unidade 01 (um). Nessa seção, há uma figura que ilustra um diálogo entre um recepcionista de um hotel e um adolescente, que está usando um boné e carregando nas costas uma mochila. Balões com frases dos dois personagens permitem entender que o garoto está solicitando informações para chegar a determinado local na cidade, o que nos permite entender que o menino vive em outro local e está em meio a uma viagem (Fig. 15).

⁸² No original: “the textbook knowledge” (MARTIN, 2005, p.234).

Figura 15 – Unidade 01- *Where's the movie theater?* –



Fonte: CHIN; ZAOROB, 2011, p.18

Não há, no entanto, nenhuma proposta de problematização acerca das possíveis experiências ou expectativas dos alunos com relação a viagens para outras cidades e/ou outros países, não havendo nenhuma tentativa de aproximação desse conteúdo com a realidade vivida ou aspirada pelo aluno, com os usos da língua que os alunos fazem fora da sala de aula (GARCEZ, 2003). A atividade proposta pelo LD, a partir dessa figura, se limita a aspectos estruturais e à repetição de formas de uso da língua aprendidas anteriormente, na unidade.

A superficialidade da proposta, na qual se evocou uma situação específica (viagem) apenas para reforçar a aprendizagem de recursos linguísticos, contrasta com a riqueza de experiências e/ou anseios dos participantes, no contexto observado, visto que alguns deles, em diferentes momentos, revelaram informações que poderiam ter sido trazidas à baila nessa situação, caso a atividade buscasse estabelecer um elo significativo entre a situação representada na seção do LD e a realidade dos alunos.

Na entrevista realizada com Matheus e Carlos, por exemplo, eu soube que Matheus morou um tempo na Alemanha, e que nas férias que se aproximava, ele iria viajar para aquele país para visitar seus avós. Ele enfatizou que dessa vez viajaria sozinho. Quando perguntei se pretendia voltar a morar na Alemanha, ele respondeu prontamente: “Ah, não sei. Só sei que, quando eu sair da escola, eu não vou morar aqui no Brasil (...). Eu já pensei: ou Alemanha, França ou Inglaterra”. Sobre a justificativa para tal decisão, ele me olhou como quem diz “e não é óbvio?” e completou sua expressão de confiança dizendo: “por que lá é

melhor pra se viver”, ao que Carlos, seu amigo, complementou, “Com certeza”. (ENTREVISTA ORAL COM MATHEUS E CARLOS, 12/12/2012).

Também em sala, Amanda comentou comigo e com outros colegas que adoraria conhecer a Suíça. Perguntei a ela o porquê desse desejo, e ela disse que é por que era “louca, louca, muito louca por chocolate” (NOTAS DE CAMPO, 20/09/2012), outro estereótipo que poderia ser discutido e/ou desconstruído.

A necessidade de desconstruir visões estereotipadas com relação a outros povos e culturas é contemplada pelos pressupostos teóricos do PNLD, que assinalam a importância de se abordar aspectos que alarguem os horizontes culturais dos alunos, e defendem que a aprendizagem de línguas adicionais por meio da problematização de variados contextos

possibilita o contato com novas e variadas formas de ver e organizar o mundo e com outros valores, os quais, confrontados com os nossos próprios, contribuem para uma saudável abertura de horizontes, uma ruptura de estereótipos, uma superação de preconceitos, um espaço de convivência com a diferença, que promove inevitáveis e frutíferos deslocamentos em relação às nossas próprias formas de organizar, dizer e valorizar o mundo. Assim, não resta dúvida de que essa abertura para o diferente tem um papel muito importante na constituição da identidade dos alunos (BRASIL, 2009, p.55).

No entanto, nessa e em outras propostas de atividades que possibilitariam a discussão acerca das diferentes ‘formas de ver e organizar o mundo’, os enunciados e encaminhamentos das atividades passam ao largo dessas questões, focando somente questões estruturais da língua, vocabulário etc.

As visões expressas por Matheus, Carlos e Amanda acerca de aspectos sócio-culturais de outros países são fundamentalistas, uma vez que se baseiam em uma concepção generalizante. A resposta de Matheus, com a qual Carlos mostrou-se de acordo, por exemplo, revela a visão estereotipada acerca do Brasil como um lugar que não é tão bom “pra se viver”, e dos países europeus como lugares melhores “pra se viver”. Da mesma forma, Amanda, ao usar sua adoração por chocolate para justificar seu desejo de morar na Suíça, expressa uma visão estreita

e reducionista desse país, como se viver lá fosse sinônimo de ter sua vontade “louca” de comer chocolate saciada.

Os argumentos naturalizados e essencialistas com base nos quais os alunos justificam seus anseios com relação a experiências futuras no exterior são consonantes com a visão homogeneizante e naturalizante como as questões culturais são abordadas na maior parte dos LD de língua adicional. Nesses materiais, os falantes de inglês são contemplados de forma simplista e reducionista, reforçando concepções estereotipadas do tipo: “os britânicos são assim...”, ‘os americanos são assado...’ ou ainda “os ingleses tomam chá às 5:00”, ‘os ingleses são muito educados’, e ‘os americanos não são sofisticados mas pragmáticos’ (MOITA LOPES, 2005, p.51). Segundo esse autor, “essa visão se baseia em um modo de ver o mundo construído em uma língua como monocultural” (MOITA LOPES, 2005, p.51), desconsiderando as múltiplas culturas que atravessam as práticas discursivas empreendidas por falantes de uma mesma língua, como se a cultura de um país fosse um pacote homogêneo e imutável.

O livro *Keep in mind* do oitavo ano também contribui para essa visão homogênea e reforça situações que Moita Lopes discute como representação de cultura e de mundo no qual as pessoas não têm problemas de ordem financeira, étnica, sexual etc. (MOITA LOPES, 2005).

A figura que representa o diálogo entre o garoto e o recepcionista do hotel (Fig. 15) poderia ter sido uma forma de instigar os alunos a relatar suas experiências ou anseios com relação a viagens para outros países, uma vez que demonstram conhecimentos e visões de mundo que merecem ser discutidos e problematizados. Por meio do compartilhamento de experiências e problematização de questões referentes a viagens de uma maneira geral, os alunos teriam a oportunidade de ampliar seus conhecimentos, de pensar criticamente suas próprias escolhas e aspirações, promovendo embates discursivos, problematizando e desconstruindo estereótipos quanto a lugares, culturas e povos diversos. Certamente as experiências de Matheus, Carlos e Amanda teriam muito mais espaço para serem compartilhadas com os colegas.

As imagens presentes no LD podem também representar possibilidades de acomodação e identificação identitária dos alunos, pois, de acordo com Schultz (2011), “é razoável [...] supor que o aluno projetado de um livro didático seja semelhante aos tipos de personagem mais frequentes no texto” (SCHULTZ, 2011, p.06).

Pode-se dizer, portanto, que o aluno projetado pelo LD *Keep in mind* do oitavo ano não contempla a heterogeneidade do público-alvo a quem se destina. Além disso, importa destacar que apesar da aparente diversidade étnica que o livro procura representar, visto que há personagens negros, brancos, loiros e ruivos (Fig.16), essa diversidade se limita à cor da pele. A esse respeito, Moita Lopes explica que,

Há, às vezes, fotos de negros, brancos e orientais em alguns materiais mais recentes, na tentativa de abrir espaço para outros grupos culturais que se envolvem no uso do inglês como língua materna, mas os conflitos sócio-culturais que essas pessoas vivem não são focalizados. O que se percebe é, na verdade, o apagamento da diferença ao construí-la como se fosse simplesmente uma manifestação física sem dar conta dos embates discursivo-culturais vividos por essas pessoas representadas nos livros, desconsiderando-se inclusive os atravessamentos identitários que entrecruzam [sic] raças diferentes, tais como de classe social, sexualidade, gênero, profissão etc. (MOITA LOPES, 2005, p.55).

Figura 16 – Unidade 09 – 3rd grade.



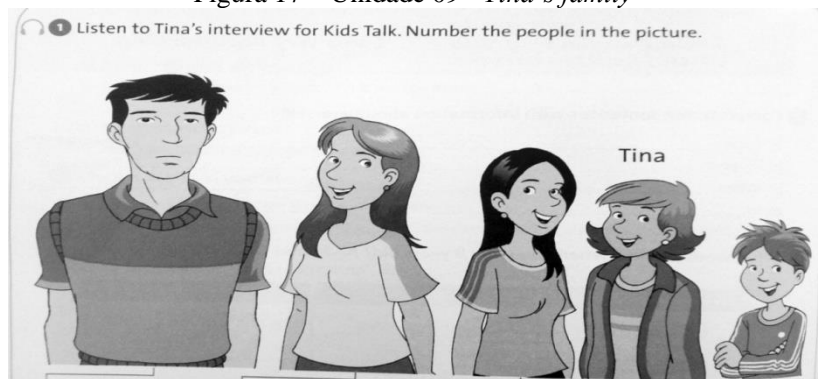
Fonte: CHIN; ZAOROB, 2011, p.102

Esse padrão de personagens presente nos LD de língua adicional tem sido fortemente problematizado nos trabalhos nos quais esse material é discutido, na área de Linguística Aplicada. Nesses trabalhos,

o caráter homogêneo e superficial da identidade comumente atribuída aos alunos projetados por esses LD é contraposto ao entendimento de identidades como um construto múltiplo, fluido, mutável, performativo e em constante (re)constituição (CANAGARAJAH, 2007; DANTAS-WHITNEY; CLEMENTE; HIGGINS, 2012; MOITA LOPES, 2005; NORTON PEIRCE, 1995, dentre outros).

Na seção de compreensão auditiva da unidade 09 (nove), (Fig.17), por exemplo, uma das personagens, Tina, apresenta sua família: mãe, pai, irmão mais novo e irmã mais velha. A maneira como a descrição de cada pessoa é feita revela padrões homogêneos e universalizantes: o pai é descrito como “severo, porém amigável”, e a auxilia nas tarefas escolares; a mãe é uma mulher que “trabalha muito, além de ser muito inteligente e amiga”, o irmão mais novo é qualificado por Tina como “bagunceiro” e a irmã mais velha é descrita como “tímida, mas muito amigável”.

Figura 17 – Unidade 09 - *Tina's family*



Fonte – CHIN; ZAOROB, 2011, p.106

Nessa prática, o LD faz referência a um único padrão familiar, dialogando, assim, com o público “de classe média”, como nos fala Moita Lopes (2005) e reforçando esse modelo padrão, enquanto promove o apagamento de outras formas de constituição familiar, como mães/pais solteiros, casais homoeróticos com ou sem filhos, casais heterossexuais que não possuem filhos, etc. E é esse padrão que se repete ao longo do livro, caracterizando uma abordagem alheia a temas tabus, como aborto, AIDS, homossexualidade, bem como às diferentes configurações familiares presentes na sociedade, que não são abordados muitas vezes, segundo Allen, por contrariarem normas sociais e por não

serem interessantes ao mercado publicitário (ALLEN, 2008). Uma abordagem, portanto, que não está voltada à “produção do conhecimento responsiva ao mundo em que vivemos” (INFORMAÇÃO VERBAL)⁸³.

Segundo Moita Lopes (2006), a sensibilidade com relação a esses temas ao abordar conteúdos escolares reside, em última análise, na necessidade de que a construção de conhecimento sobre o mundo em que vivemos se baseie “na exclusão de significados que causem sofrimento humano ou significados que façam mal aos outros” (MOITA LOPES, 2006, p.103), e na contemplação da heterogeneidade que constitui o contexto escolar, com diferentes formações familiares e problemas de diversas naturezas, de forma a auxiliar o aluno na compreensão de que a língua adicional também pode ser usada para abordar situações conflituosas e/ou divergente do padrão socialmente legitimado.

Um livro didático que se pretenda adequado a auxiliar no processo de formação cidadã desses alunos deve buscar contribuir para ampliar esses conhecimentos e visões, estabelecendo “elos coesivos” (ARANTES, 2008, p.79) entre o texto verbal e/ou visual trazido no LD e as experiências que eles trazem consigo para a sala de aula, além de contemplar aspectos multiculturais, abarcando questões relacionadas à diáspora cultural nos países falantes de língua inglesa (principalmente na Inglaterra e nos Estados Unidos, devido ao grande número de comunidades de imigrantes que tem se estabelecido nesses países) e desconstruindo concepções naturalizadas e estereotipadas. Faz-se necessário também que as propostas do LD sejam pensadas como formas de “maximizar as oportunidades de aprendizagem do aluno e propiciar-lhe condições para ampliar suas habilidades e competências de maneira autônoma, bem como sua capacidade de auto avaliação” (BRASIL, 2009, p.57), atendendo e ultrapassando o objetivo de praticar o conteúdo sistêmico, ampliando a consciência crítica desses alunos acerca de suas próprias experiências e interesses relacionados aos usos da língua adicional, a partir da problematização dos mesmos.

Se queremos fazer uma “educação verdadeira em uma sociedade que aspira ser democrática” (GARCEZ, 2003, p.02)⁸⁴ esses valores que norteiam – ou deveriam nortear – os objetivos educacionais em escolas

⁸³ Moita Lopes em mesa redonda realizada durante o evento “II Ciclo de diálogos” ocorrido na UNICAMP no dia 06 de junho de 2013.

⁸⁴ No original: “true education in a society aspiring to be democratic” (GARCEZ, 2003, p.02).

públicas regulares no Brasil devem também estar presentes no LD que pretenda auxiliar nesse processo.

Como foi visto nessa seção, o livro *Keep in mind* do oitavo ano, embora tenha sido aprovado no processo seletivo do PNLD-2011, apresenta discrepâncias quanto a alguns critérios eliminatórios desse programa e também quanto ao que se espera de uma educação linguística que vise à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Cabe a esta educação linguística problematizar verdades universais e deslegitimar padrões hegemônicos de classes, credos, gênero, etc. e não reforçá-los. (MOITA LOPES, 2006).

Portanto, convém que o livro didático, enquanto recurso tão importante no contexto educacional público brasileiro, sirva também para assinalar, sugerir e mostrar possibilidades de abordagem condizente com o que tem sido apregoado nas discussões a respeito do processo de ensino-aprendizagem de língua adicional nos últimos anos. Dessa forma, esse material pode efetivamente contribuir para que esse processo seja baseado em experiências significativas e relevantes para as vidas dos alunos, com vistas à formação cidadã.

Nesse capítulo de análise, procurei discutir aspectos observados nos usos realizados, em sala de aula, do livro didático *Keep in mind* do oitavo ano, a fim de responder minha pergunta a respeito de como os alunos lidam com as práticas sociais propostas nesse material. Importa destacar que a maior parte dos dados gerados na observação participante e nas entrevistas com os alunos aqui problematizados são provenientes de um mesmo grupo de alunos, visto que foi desse grupo que pude estar mais próxima durante as observações. Tentei trazer exemplos de momentos que demonstram como as práticas propostas no LD se aproximam ou não das vivências dos alunos, e também de como eles se posicionam frente às discrepâncias apresentadas no LD em termos de práticas e conteúdos que não dialogam com seus mundos e suas identidades. Procurei também mostrar como as identidades criativas e múltiplas desses alunos lhes permite se apropriar da língua de maneira particular e autêntica, indo, muitas vezes, na contramão das práticas sugeridas no LD ou legitimadas institucionalmente. Por fim, procurei salientar alguns aspectos nos quais o LD não está de acordo com os pressupostos teóricos que orientam a educação básica em contexto público brasileiro, chamando a atenção especialmente para aspectos que naturalizam a exclusão e o preconceito e que homogeneízam os usos da língua, bem como as identidades de seus falantes e dos aprendizes a quem o livro *Keep in mind* se destina.

Na seção seguinte, apresento as considerações finais, com base nos resultados obtidos nessa pesquisa. Destaco as contribuições desse trabalho, bem como suas limitações, e aponto para futuras pesquisas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurei contar, nesse trabalho, prioritariamente, histórias protagonizadas por alunos em diferentes momentos de interação relacionada às propostas do LD *Keep in mind*, com o objetivo de compreender como a relação entre o aluno local e o livro didático faz sentido em uma sala de aula de inglês do oitavo ano do ensino público fundamental. A análise interpretativa revelou que a heterogeneidade e complexidade das práticas sociais empreendidas por esses aprendizes no cotidiano da sala de aula, não são contempladas por grande parte das propostas do livro didático de língua adicional *Keep in mind*.

O interesse em pesquisar livros didáticos de língua inglesa partiu de minha experiência enquanto professora de inglês em uma escola de línguas particular. Nessa escola, em que o uso de um material importado era bastante valorizado, as práticas em sala de aula eram realizadas totalitariamente a partir de suas orientações, fato que me levou a questionar a adequabilidade do material aquele contexto, aspecto não questionado naquela instituição. Esse interesse em investigar os usos do LD em sala de aula de língua adicional se intensificou quando essa disciplina foi, finalmente, contemplada pelo PNLD e passou a receber livros didáticos selecionados de acordo com os critérios avaliativos desse programa.

Tendo esse questionamento em mente, e instigada pelas mudanças no cenário das aulas de língua adicional propiciadas pela inclusão da disciplina no PNLD, realizei um levantamento teórico de estudos relacionados ao LD feitos por estudiosos da Linguística Aplicada nos últimos anos, a fim de dar suporte a essa pesquisa. Tais estudos mostraram que, embora os livros didáticos possuam uma função muito importante na sala de aula de línguas no contexto público brasileiro, poucas são as pesquisas críticas que estão voltadas à compreensão da maneira como esse material impacta o aprendizado dos alunos e possibilita (ou não) o uso da língua por meio de práticas sociais autênticas. Essa carência, somada à importância do programa PNLD para a disciplina de Língua Adicional, tanto por avaliar os materiais didáticos a partir de critérios pré-estabelecidos, quanto por distribuir gratuitamente os livros para as escolas, democratizando o seu uso, despertou-me o interesse em investigar o modo como os alunos de inglês como língua adicional, em uma sala de aula da educação básica em uma escola pública, lidam com as práticas de língua(gem) propostas pelo livro didático distribuído pelo PNLD.

Esse objetivo geral suscitou os seguintes objetivos específicos:

- Observar e problematizar à luz das teorias pós-coloniais, a forma como as vivências locais dos alunos são contempladas no LD pelos autores do material investigado;
- Analisar e discutir a maneira como os alunos se posicionam frente a possíveis divergências culturais e ideológicas entre o conteúdo do LD e suas práticas cotidianas, observando e discutindo o modo como (des)constroem (ou não) esses conteúdos;
- Estabelecer relações entre o conteúdo do LD e as premissas do PNLD, no que tange principalmente aos critérios de avaliação e exclusão do LD do programa governamental.
- Problematicar a concepção de linguagem e de ensino-aprendizagem de língua estrangeira/adicional presente no discurso do PNLD.

A partir desses objetivos, procurei responder à seguinte pergunta de pesquisa: De que modo as atividades e os conhecimentos escolares sistematizados no livro didático de língua inglesa *Keep in mind* distribuído pelo PNLD vão ao encontro das práticas sociais cotidianas de um grupo de alunos do 8º. ano do ensino fundamental de uma escola regular?

A fim de responder essa pergunta, utilizei procedimentos da pesquisa interpretativa de cunho etnográfico, e durante um período de cerca de seis meses realizei observações de aulas numa periodicidade de 3 horas-aula semanais. Além das observações e entrevistas, conversas informais, análise de documentos e de anotações cedidas pela professora da turma e por alunos ajudaram a compor os dados analisados nesse trabalho. As entrevistas ocorreram em momentos diferenciados, oportunizados por ocasiões em que os alunos permaneciam na escola, além do horário regular, ou mesmo durante o intervalo. A análise documental foi sendo feita ao longo da investigação, à medida que novos questionamentos iam surgindo.

O cenário no qual se deu essa investigação foi uma sala de aula de inglês de uma turma de oitavo ano do ensino fundamental da Escola Libertá, uma escola da rede pública de ensino da cidade de Florianópolis. Nessa escola, a coleção didática de língua inglesa escolhida pelos professores e distribuída pelo PNLD para ser utilizada no triênio 2011-2013 foi a *Keep in mind*, o que direcionou minhas lentes de pesquisa para esse material específico.

A vertente da Linguística Aplicada que embasa essa pesquisa, concebe a língua enquanto prática social, o que significa entender que seu uso é performado pelos falantes nas diferentes interações nas quais eles se envolvem. Nesse sentido, e dada a importância e representatividade do LD nas aulas de língua adicional, espera-se que as propostas desse material contribuam para que o processo de ensino-aprendizagem da língua adicional contemple possibilidades de usos reais e situados da língua, em sala de aula.

No entanto, com base na análise interpretativa dos dados que emergiram no decorrer da pesquisa de cunho etnográfico, pode-se afirmar que a relação de sentidos entre o LD *Keep in mind*, distribuído pelo PNLD, e os alunos do ambiente pesquisado, estabelece-se apenas em momentos pontuais, mantendo-se, portanto, aquém do esperado em termos de construção de conhecimento significativo sobre/na língua adicional. Além disso, a análise tanto dos usos desse material em sala de aula durante o período de observação participante, quanto das interações com os alunos na sala e nas entrevistas, e também a análise documental de partes desse livro revelou que a falta de autenticidade nos conteúdos e nas interações propostas é constante. As atividades propostas ao longo do *Keep in mind* do oitavo ano são predominantemente idealizadas e as oportunidades para que o aluno manifeste sua voz nas atividades são limitadas.

A observação das práticas de uso do livro revelou ainda que mesmo nos momentos em que o LD traz insumo linguístico contextualizado, como nos textos presentes nas seções de compreensão escrita, a maior parte das atividades relacionadas a eles não instigam a problematização das situações tratadas enquanto situações autênticas, uma vez que a proposta do texto, geralmente, se limita a criar oportunidades de praticar e reforçar estruturas linguísticas e vocabulário. Essa postura do LD não condiz, portanto, com o entendimento de língua enquanto prática social, nem com a compreensão de que a aula de língua adicional deve se configurar como um espaço de formação do aluno enquanto cidadão, capaz de interferir no mundo por meio dos usos informados da linguagem.

Dessa forma, os usos propostos no *Keep in mind* pouco convergem com as práticas sociais que os alunos realizam na sala de aula e fora dela, e revelam que a visão do processo de ensino-aprendizagem de língua presente nesse material coaduna ainda com visões estruturalistas, que entendem que esse processo se dá por meio de simulação de situações idealizadas de uso da língua. A artificialidade predominante nesse LD limita o engajamento discursivo do aluno, e

limita também as possibilidades de acomodação de aspectos identitários heterogêneos característicos do contexto de sala de aula.

No entanto, os dados analisados revelaram que, nos momentos nos quais o conteúdo desse material propõe discussões que contemplam o mundo social dos aprendizes, eles se engajam discursivamente como forma de demarcar posicionamentos identitários. Exemplos dessas performances linguísticas puderam ser vistos em ocasiões nas quais os participantes dessa pesquisa se envolveram em interações significativas que se deram a partir das propostas dos quadros *Project* e *Food for thought* das unidades 01 (um) e 09 (nove).

Nessas atividades, os alunos puderam atuar com diferentes posicionamentos identitários em performances linguísticas situadas que lhes permitiram construir elos significativos entre o tema da unidade e suas realidades. As propostas trazidas nessas seções suscitaram práticas sociais de usos da língua que estimularam os alunos a refletir e discutir esses temas a partir do local sócio histórico onde estão situados, e permitiu aos alunos “liberdade para a construção de identidades” (TILIO, 2008a, s/p). Nessas discussões, “os aprendizes participaram de atividades situadas com identidades específicas, e [...] eles colabora[ra]m na negociação de novas linguagens e conceitos em contextos específicos” (DANTAS-WHITNEY; CLEMENTE; HIGGINS, 2012, p.115)⁸⁵. Assim, nesses quadros, o protagonismo e as experiências do aluno foram aspectos contemplados de modo mais efetivo, nas interações que se deram no “aqui-agora do evento aula” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p.57), que propiciaram “uma possibilidade de aumentar a auto percepção do aluno como ser humano e como cidadão” (BRASIL, 1998, p.15).

Esses momentos revelam a importância de se problematizar questões de diferença, cultura e identidade em sala de aula, pois o levantamento dessas questões, além de instigar o engajamento discursivo dos aprendizes, contribui para a formação cidadã do aluno. Por isso, faz-se necessário “repensar as práticas de linguagem cotidianas, procurando discutir a representatividade do mundo social e cultural, lá de fora, no microcosmo da sala de aula, levando em conta as especificidades locais” (LUCENA, 2012, s/p). Daí a importância da promoção de situações que possibilitem e instiguem esse

⁸⁵ No original: “learners participate in situated activities with specific identities, and in which they collaborate to negotiate new language and concepts within specific contexts (DANTAS-WHITNEY; CLEMENTE; HIGGINS, 2012, p. 115).

posicionamento identitário e esse engajamento em discussões relevantes à vivência dos alunos como parte do processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Além disso, a discussão protagonizada por Matheus e Fernanda acerca das concepções de práticas e de conhecimento considerados válidos e dignos de boa nota no contexto da aula de inglês trouxe à tona a maneira como as práticas pedagógicas comumente propostas nos LD de língua adicional contribuem para o reforço e legitimação dessas concepções, e ainda como os alunos aceitam ou resistem a essas práticas. Importa destacar ainda que, embora divergentes, as práticas defendidas por Matheus e Fernanda como válidas em sala de aula de Língua Adicional se enquadram numa visão estruturalista de práticas de ensino-aprendizagem de línguas, desconsiderando os usos da língua enquanto prática social em interações reais.

A presença constante em sala de aula me permitiu também assistir performances realizadas pelos alunos que demonstraram a maneira como eles lidam com propostas de atividades que não têm muito a dizer a suas identidades adolescentes, fluidas, heterogêneas e criativas. Naqueles momentos, os alunos subverteram as propostas de uso da língua e as práticas propostas no LD de forma a adequá-las a seus interesses mais imediatos, como visto principalmente nas práticas de Matheus, Carlos e Ricardo. As maneiras como esses alunos se apropriaram da língua em práticas localizadas e situadas, de forma subversiva, mostra que eles anseiam por oportunidades de utilizar a língua de maneira que lhes faça sentido, relacionando ao mundo da escola e também ao mundo fora da escola, e às coisas que vêm em inglês, no mundo que os cerca (SCHLATTER; GARCEZ, 2012). Nesse sentido, Matheus e Carlos construíam suas identidades, fazendo usos performativos e criativos da língua adicional em sala de aula, enquanto Ricardo, de forma transgressiva, substituíu a prática de linguagem sugerida no LD por uma prática real e significativa de seu mundo, quando cantava suas canções favoritas em diferentes momentos da aula.

O que se depreende desse estudo é que o *Keep in mind*, mesmo tendo sido produzido por uma editora brasileira e tendo em vista um público alvo definido, o aluno de escola pública brasileira, mostra, em suas propostas de atividades, uma visão de ensino-aprendizagem de língua adicional convergente com os pressupostos dos países hegemônicos, os quais detêm um “monopólio virtual” (HOLLIDAY,

1994, p.12)⁸⁶ sobre as publicações legitimadas de materiais de ensino de língua.

Com relação à falta de autenticidade nas propostas de atividades do LD, ressalto que embora o trabalho com conteúdos didáticos possibilite o aprendizado da língua no que tange a estruturas e vocabulário específico a uma dada situação, ele ainda não contribui efetivamente para o uso prático e significativo da língua ao não optar por textos autênticos e relevantes e atividades que se complementem. De acordo com a análise interpretativa do presente estudo, a proposta pedagógica do *Keep in mind* deixa passar a oportunidade de instigar reflexões e discutir informações que recuperem o cotidiano do aluno, explorando seu conhecimento e sua leitura de mundo, conflitando-os com o conteúdo do texto, uma vez que “o texto é ‘reescrito’ a cada leitura” (LUKE, C.; CASTELL; LUKE, A., 1989, p.249)⁸⁷, sendo, portanto, situado.

Por fim, procurei analisar também nessa pesquisa a maneira como o LD *Keep in mind* do oitavo ano está de acordo com os pressupostos teóricos de referenciais e documentos oficiais da educação, como os PCN (BRASIL, 1998) Lições do Rio Grande (RIO GRANDE DO SUL, 2009), o edital do PNLD-2011 (BRASIL, 2009) e o Guia do PNLD-2011 (BRASIL, 2010). Essa análise se deu, em alguns momentos, com base nos usos do LD em sala de aula, e, em outros momentos, caracterizou-se como uma análise documental, relacionando as práticas propostas no livro aos pressupostos desses referenciais.

Os resultados apontaram que esse livro, embora tenha passado pelo processo de seleção e avaliação do PNLD e tenha sido aprovado, apresenta diversas discrepâncias com relação às exigências do próprio documento, bem como com as perspectivas de ensino-aprendizagem de línguas defendidas pelos estudos recentes em Linguística Aplicada. Embora em algumas seções o material revele atenção a essas perspectivas (como a presença de textos autênticos nas seções de compreensão escrita, as propostas de discussão de situações da vida social cotidiana nas seções *Food for thought*, e os projetos socialmente relevantes propostos em algumas das seções *Project*), de maneira geral predominam as práticas descontextualizadas, que não vislumbram a performatividade linguística do aluno.

⁸⁶ No original: “virtual monopoly” (HOLLIDAY, 1994, p.12).

⁸⁷ No original: “the text is ‘rewritten’ with each reading” (LUKE, C.; CASTELL; LUKE, A., 1989, p.249).

Ao privilegiar situações descontextualizadas de usos da língua em detrimento de performances linguísticas situadas e de propostas de interações sociais que vislumbrem o uso da língua adicional como forma de interferir no mundo de maneira criticamente orientada, o LD pode contribuir para o apagamento do falante real dessa língua, que é heterogêneo e que é atravessado por questões sócio históricas. Esse apagamento se dava em sala, principalmente, quando o conteúdo do LD não abordava as práticas vivenciadas cotidianamente pelos alunos, como o uso da internet, a cultura *pop* nacional e internacional, e destacava práticas que não iam ao encontro dessas vivências, como a ida a um banco ou a uma farmácia, ou em propostas cujas atividades simulavam, por exemplo, a escrita de um e-mail, ao invés de estimular a realização dessa atividade enquanto uma prática real e significativa .

Como implicações desse trabalho, cabe questionar o fato de que um livro que apresenta tantas contradições tenha sido aprovado, tendo em vista que a recuperação das vivências e conhecimentos prévios dos alunos, bem como a busca por contemplar a realidade local do aluno a quem o LD *Keep in mind* se destina são apontadas nos referenciais e documentos teóricos como aspectos fundamentais para que a o processo de ensino-aprendizagem de língua adicional se dê com vistas à formação cidadã do aprendiz.

Além disso, uma vez aprovado, se faz pertinente questionar também a falta de problematização dessas limitações desse material no Guia que orienta a escolha e, de certa forma, os usos a serem feitos dos LD aprovados. A informação de que esse material deixa a desejar em termos de realização de práticas situadas e de trabalho autêntico e integrado com as habilidades a serem desenvolvidas na língua adicional poderia servir, por exemplo, para que as escolas que optassem por essa coleção soubessem, de antemão, que precisariam contar com alguns recursos pedagógicos extras para complementação das atividades do LD. Ainda, o destaque dos pontos fracos da obra poderia servir como alerta e orientação para que as próximas coleções a se candidatarem para o programa atentassem ao cumprimento dessas exigências.

Tendo apresentado minhas considerações acerca do processo de pesquisa e dos resultados desse trabalho, trato, a seguir, das limitações, apontamentos, implicações e contribuições dessa pesquisa.

5.1 DAS LIMITAÇÕES, APONTAMENTOS, IMPLICAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DESSA PESQUISA.

5.1.1 Limitações

Dentre as principais limitações dessa pesquisa, encontram-se os elementos inesperados, aquilo que, em um trabalho que se propõe a observar e analisar a vida social como ela é, à medida que ela acontece, não pode ser previsto, mas pode impactar fortemente no planejamento e no andamento do estudo. A esse respeito, Garcez (2012) nos diz que

Esses elementos fazem parte do trabalho etnográfico e [...] precisam ser expostos, arejados e tratados como parte integrante de uma opção metodológica por lidar com a ecologia das ações, com a vida social como ela parece ser, isto é, complexa e dinâmica por demais para que qualquer um de nós possa ter a pretensão de impor-lhe controles (GARCEZ, 2012, p.9).

Dessa forma, essa pesquisa foi limitada por situações da vida social⁸⁸ que fizeram com que fosse preciso diminuir o tempo do período de observação participante. Dentre as consequências desse atraso e da diminuição do período de observação, destaco o número das unidades do livro que puderam ser trabalhadas durante o período da pesquisa (apenas duas).

Também por conta da reorganização do período letivo, devido à luta política das universidades federais em 2012, a geração e organização dos dados precisou ser reformulada, de forma que as entrevistas só puderam ser realizadas no período em que as aulas estavam prestes a ser finalizadas, no mês de dezembro daquele ano letivo, o que fez com que um número reduzido de alunos se dispusesse a participar, já que estavam ocupados com recuperação de notas, sem contar os trabalhos extras como forma de ‘compensar’ o tempo que ficaram sem aula, dentre outras coisas.

Importa destacar que nessa pesquisa, procurei dedicar atenção às interações entre o LD *Keep in mind* e os alunos da turma observada, sem me deter ao modo como a professora da turma fazia uso desse material. Os direcionamentos feitos pela professora foram mencionados e

⁸⁸ Problemas com o CEP da UFSC, que atrasou o processo de avaliação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da instituição

descritos em alguns momentos, no capítulo de análise, mas não foram analisados, por não constituírem o foco do estudo. Destaco ainda que uma vez que o objetivo desse estudo foi analisar, prioritariamente, os usos feitos pelos alunos do livro do PNLD, muitas unidades e seções do LD não foram contempladas nessa análise, por não terem sido trabalhadas no período da observação.

Por fim, ressalto que minha timidez, bem como minha preocupação em não ser inconveniente tanto para a professora quanto para os alunos, em sala, impossibilitou, em muitos momentos, que eu interagisse informalmente com eles, obtendo, assim, maior entendimento acerca de determinados usos do LD feitos por esses alunos. Importa destacar que, como salienta Garcez (2012) ao revelar esses aspectos, inerentes ao processo de pesquisa interpretativa de cunho etnográfico, “

Vamos superando o cientismo e assumindo o peso de nossas limitações e os vieses que as nossas óticas próprias impõem ao nosso compromisso reafirmado de privilegiar as perspectivas dos participantes sobre os fenômenos e cenários que queremos conhecer (GARCEZ, 2012, p. 9).

5.1.2 Pesquisas futuras

Esse trabalho se propôs a compreender a maneira como os alunos lidam com as propostas do LD distribuído pelo PNLD nas práticas de sala de aula. Reconheço, no entanto, que as respostas aqui apresentadas são parciais e não esgotam as possibilidades de problematização desse tema. Dessa forma, acredito que os conhecimentos construídos nesse estudo podem ser ampliados por pesquisas que visem observar os usos do LD distribuído pelo PNLD por um período mais longo, idealmente, pelo menos por um ano letivo, para que se possa ter uma compreensão do projeto do livro como um todo, ou ainda, que se observe e analise o uso de uma coleção didática, concomitantemente, em diferentes séries, para compreender a forma como tal coleção projeta o aprendizado da língua em um âmbito mais amplo, em diferentes fases do processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, o cenário no qual realizei essa pesquisa é uma escola considerada ‘modelo’ na cidade de Florianópolis, na qual alunos e professores contam com mais recursos didáticos-pedagógicos e melhores condições de trabalho que outras escolas públicas da cidade.

Portanto, entendo que seria importante que os usos do livro fossem observados também em contextos escolares menos privilegiados.

Aponto ainda para a relevância de que sejam realizadas pesquisas que contemplem mais de uma obra distribuída pelo PNLD, no sentido de observar a forma como diferentes obras do programa convergem entre si e com os pressupostos do PNLD em relação à visão de linguagem e de ensino-aprendizagem de língua adicional. Essas e outras pesquisas que privilegiem o ambiente no qual se dá o processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais podem contribuir para o entendimento acerca de “como se dá a produção de conhecimento nesses espaços de convivência” (GARCEZ, 2012, p.9).

Destaco também a importância de que sejam realizadas pesquisas que visem analisar a forma como o professor encontra-se preparado para avaliar o livro didático antes e durante o processo de uso do mesmo.

5.1.3 Implicações e Contribuições

Este estudo contribui com os estudos da área de Linguística Aplicada que se dedicam a compreender o processo de ensino-aprendizagem de língua adicional a partir de perspectivas situadas, no sentido de compreender como se dão as práticas de uso da língua em cenários específicos. A análise e discussão das interações que se deram no aqui-e-agora do evento aula (SCHLATTER; GARCEZ, 2012), por alunos que usaram o livro *Keep in mind* do oitavo ano, pode contribuir para um maior entendimento das práticas realizadas em torno do LD nas salas de aula de língua adicional de escolas públicas brasileiras. Essas situações podem auxiliar também no entendimento acerca de como esses usos podem ser significativos se buscarem contemplar o mundo social do aluno, dando-lhe espaço para manifestar sua voz.

Destaco ainda que esse trabalho pode enriquecer discussões em cursos de formação de professores, no sentido de chamar a atenção para o importante papel que o LD ocupa nas aulas de Língua Adicional, e a forma como os conteúdos desse recurso didático podem estimular a participação do aluno em interações significativas, a partir de usos autênticos da língua. Pode também contribuir para que pesquisadores e avaliadores de livros didáticos voltem um olhar crítico às maneiras como o conteúdo dos LD de língua adicional procura ou não contemplar a heterogeneidade do público alvo, bem como a complexidade das vivências dos atores sociais na contemporaneidade, abordando temas tabus, os quais, via de regra, não são problematizados em LD de línguas.

O olhar etnográfico, especialmente quando ele é voltado para a sala de aula e para as práticas realizadas pelos alunos, abre um caminho importante para a compreensão das razões de diferentes comportamentos que se dão nesse cenário específico, muitas vezes reduzidas ao binário aluno bem-comportado/aluno mal-comportado, trazendo à tona anseios desses alunos, os quais geralmente não são contemplados por práticas institucionalizadas. A forma como a observação da interação desses alunos com o conteúdo do LD em momentos furtivos, nos quais eles não estavam sendo ‘cobrados’ a realizar uma atividade específica do LD, permitiu evidenciar usos criativos e particulares que eles fazem da língua, trazendo para a sala de aula aspectos de suas vivências extra escolares. Esses usos chamam a atenção para o fato de que os alunos se engajam discursivamente, por meio da e na língua adicional, quando a prática social proposta lhe desperta interesse e se relaciona às suas vivências.

Por fim, cabe ressaltar que considero o PNLD um programa muito importante e que muito pode contribuir para as escolas públicas brasileiras, em especial com a disciplina de Língua Adicional, que carecia de um olhar mais focado para suas necessidades específicas, especialmente em escolas públicas. Ao propiciar livros didáticos de línguas adicionais, o programa oferece a professores e alunos um recurso que, à medida que esteja adequado aos pressupostos teóricos do programa e que dialogue com as perspectivas educacionais atuais para a disciplina de Língua Adicional, pode vir a somar e enriquecer sobremaneira as práticas de sala de aula de línguas.

REFERÊNCIAS

ALLEN, Heather Willis. **Textbook materials and foreign language teaching**: perspectives from the classroom. The NECTFL review 62. 2008

ALMEIDA, Ricardo L. T. de. **The teaching of English as a foreign language in the context of Brazilian regular schools**: a retrospective and prospective view of policies and practices. RBLA, Belo Horizonte. v.12, n.2. 2012. p.331-348.

AMORIM, Marcel A.; CARVALHO, Alvaro M. **O livro didático no ensino-aprendizagem de leitura em língua estrangeira: conceitos em foco**. 2010. Disponível em http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=16633@1. Acesso em 25 de junho de 2013.

ANDRE, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papiros, 1995.

ARANTES, Juliana Esteves. **O livro didático de língua estrangeira**: atividades de compreensão e habilidades no processamento de textos na leitura. Dissertação (Mestrado em Estudos linguísticos). Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/cont_eudo/artigos_teses/Ingles/arantes.pdf; acesso em 20 de março de 2012.

APPLE, Michael. The political economy of text publishing. In: CASTELL, S.; LUKE, A.; LUKE, C. (Org.). **Language authority and criticism**: Readings on the school textbook. Philadelphia, PA: The Falmer Press, 1989.

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. **Interview with Pedro Garcez**. *APLIEMT Newsletter*, v. 7, p. 3-5, 2003.

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de, COX, Maria Inês Pagliarini. **Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal**. Calidoscópio Vol. 5, n. 1, 2007. p. 5-14.

AUSTIN, J. L. How to do things with words. Oxford: Oxford University Press, 1955.

BATISTA, Antônio A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio A. G. (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p.25-67.

BLOCK, David. **The social turn in Second Language Aquisition**. Washington, D.C.: Georgetown University Press. 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Language and symbolic power**. Cambridge: Polity Press, 1991. p.37-42.

BRASIL. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio Volume 1: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Capítulo 3: Conhecimentos de Línguas Estrangeiras**, Brasília: MEC/SEB 2006, p. 87-124.

_____. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2011**. Brasília: MEC, 2009.

_____. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna**. Brasília: MEC, 2010.

_____. **Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico/2986-guia-pnld-ensino-medio-2012>_ acesso em 12 mar. 2012.

_____. **Ministério da educação**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2012. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-historico> acesso em 03 set 2012.

_____. **Guia de livros didáticos: PNLD 2014: Língua Estrangeira Moderna**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de

Educação Básica, 2013. Disponível em:
<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/guia-pnld-2014>. Acesso em 13/10/2013.

CANAGARAJAH, A. S. **Resisting linguistic imperialism in English teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

_____. (Org.). **Reclaiming the local in language policy and practice**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2005.

_____. (Org.). **TESOL at Forty: What Are the Issues?** Tesol Quartely No. 1, Vol. 40, March: 2006.

_____. **Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition**. The Modern Language Journal, N.91 – Focus issue, 2007. p. 923-939.

_____. Foreword, p.ix-xiii. In: CLEMENTE, Angeles & HIGGINS, Michael J. **Performing English with a postcolonial accent: ethnographic narratives from Mexico**. London: The Tufnell Press, 2008.

CARLSON, Dennis L. Legitimations and delegitimation: American History textbook and the Cold War. In: CASTELL, S.; LUKE, A.; LUKE, C. (Org.). **Language authority and criticism: Readings on the school textbook**. Philadelphia, PA: The Falmer Press, 1989.

CASTELL, Suzanne de; LUKE, Allan. Literacy instruction: technology and technique. In: CASTELL, Suzanne; LUKE, Allan; LUKE, Carmen. (Org.). **Language authority and criticism: Readings on the school textbook**. Philadelphia, PA: The Falmer Press, 1989.

CAVALCANTI, Marilda C. Do singular ao multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Org.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

CHIN, Elizabeth; ZAOROB, Maria L. **Keep in mind – 8º ano: língua estrangeira moderna – inglês**. São Paulo: Scipione, 2010a.

_____. Assessoria Pedagógica. São Paulo: Scipione, 2010.
In: CHIN, Elizabeth; ZAOROB, Maria L. **Keep in mind** - 8º ano:
língua estrangeira moderna – inglês. São Paulo: Scipione, 2010b.

_____. **Keep in mind**. 8º ano: Língua Estrangeira
Moderna: Inglês. São Paulo: Scipione, 2011.

CLEMENTE, A.; HIGGINS, M. J.: **Performing English with a
Postcolonial Accent**: Ethnographic narratives from Mexico. London:
The Tufnell Press, 2008.

CORACINI, M. J. O processo de legitimação do livro didático na escola
de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: CORACINI,
M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 2
ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011a.

_____. O livro didático nos discursos da lingüística aplicada
e da sala de aula. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria
e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011b.

CRISMORE, Avon. Rethorical form, selection and use of textbooks. In:
CASTELL, S.; LUKE, A.; LUKE, C. (Org.). **Language authority and
criticism**: Readings on the school textbook. Philadelphia, PA: The
Falmer Press, 1989.

CUNNINGSWORTH, A. choosing your coursebook. Oxford:
Heineman, 1995.

DANTAS-WHITNEY, Maria; CLEMENTE, Angeles; HIGGINS,
Michael. **Agency, identity and imagination in an urban primary
school in Southern Mexico**. Calidoscópio. Unisinos. Vol. 10, n. 1, p.
114-124. 2012.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da pesquisa
qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto
Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Eliane. **Livro didático**: do surgimento às mudanças atuais.
Anais do II Seminário de Pesquisa do NUPEPE Uberlândia/MG, 2010,
p. 132-143.

DIAS, Maria M. M., ASSIS-PETERSON, Ana Antônia. **O inglês na escola pública:** vozes de pais e alunos. Polifonia. Cuiabá EdUFMT, ISSN 0104-687X, v. 12 n. 2, 2006, p.107-128.

DIAS, Reinildes. Critérios para avaliação do livro didático de língua estrangeira no contexto do segundo ciclo do ensino fundamental. In: DIAS, Reinildes, e CRISTÓVÃO, Vera. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira:** Múltiplas perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

ERICKSON, Frederick. Qualitative methods In: LINN, R. L; ERICKSON, F. **Research in teaching and learning.** v. 2. New York: Macmillan Publishing Company, 1990.

ESCOLA LIBERTÁ. Projeto Político Pedagógico. 2012

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GADIOLI, Igor. **Práticas subversivas:** resistência e acomodação na agência dentro e fora da aula de inglês. 2012. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina.

GARCEZ, Pedro. Avançando olhares para um observatório de práticas de linguagem em contextos escolares. In: FRITZEN, Maristela P.; LUCENA, Maria Inêz P. (Org.). **O olhar da etnografia em contextos educacionais:** Interpretando práticas de linguagem, Blumenau: Edifurb, 2012, prefácio, p.7– 10.

GILBERT, Pam. Student text as pedagogical text. In: CASTELL, Suzanne; LUKE, Allan; LUKE, Carmen. (Org.). **Language authority and criticism:** Readings on the school textbook. Philadelphia, PA: The Falmer Press, 1989.

HOLLIDAY, Adrian. **Appropriate methodology and social context.** Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

_____. **The struggle to teach English as an International Language.** Oxford: Oxford University Press, 2005.

HUTCHINSON, Tom; HUTCHINSON, Eunice G. The textbook as agent of change. In: HEDGE, Tricia, WHITNEY, Norman (Org.). **Power, pedagogy and practice**. Oxford: Oxford University Press, 1996. p. 307-323.

JORDÃO, Clarissa M. A posição do Inglês como Língua Internacional e suas implicações para a sala de aula. In GIMENEZ et.al. (Org.) **Inglês como Língua Franca: Ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2011.

KALVA, Julia M.; FERREIRA, Aparecida de J. **O livro didático de inglês e as representações de identidade nacional: uma reflexão acerca da construção da identidade em alunos e professores de inglês**. Anais do IX Encontro do CELSUL, Palhoça, 2010.

KUMARAVADIVELU, B. A Lingüística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, Luiz P. (Org.). **Por uma Lingüística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LOFLAND, J.; LOFLAND S. H. **Analyzing social settings**. Belmont: Wadsworth, 1995.

LUCENA, Maria Inêz P. **Razões e realidades no modo como as professoras de inglês como Língua Estrangeira avaliam suas práticas**. 2006. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. **Enfrentando o desafio: a busca por objetivos educacionais para o ensino de línguas na escola regular**. Bilingual Basic: 2012. Disponível em: <http://newsmanager.commpartners.com/tesolbeis/issues/2012-03-13/8.html> Acesso em 15 de outubro de 2012.

LUKE, Carmen.; CASTELL, Suzanne. de; LUKE, Allan. Beyond criticism: The authority of the school textbook. In: CASTELL, S.; LUKE, A.; LUKE, C. (Org.). **Language authority and criticism: Readings on the school textbook**. Philadelphia, PA: The Falmer Press, 1989.

MAGNO E SILVA, Walkyria. Livros didáticos: Fomentadores ou inibidores da autonomização? In: DIAS, Reinildes, CRISTÓVÃO, Vera.

(Org.). **O livro didático de língua estrangeira: Múltiplas perspectivas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

MANTOVANI, Katia P. **O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): Impactos na qualidade do ensino público.** 2009. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Geografia Humana. Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo.

MARTIN, Peter. Talking knowledge into being in an upriver Primary School in Brunei. In: Canagarajah. (Org.). **Reclaiming the local in language policy and practice.** Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2005.

MARTINS, E. **Livro didático: discurso científico ou religioso?** 2006. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em ciências da linguagem. Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça.

MASON, Jennifer. **Qualitative researching.** Great Britain: Sage Publications, 1996.

MICCOLI, Laura S. Refletindo sobre o processo da aprendizagem: um estudo comparativo. In: PAIVA, Vera Lúcia M. De O. (Org.). **Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências.** 4ª ed. Campinas – SP: Pontes Editores, 2010.

MILSTEIN, Diana; CLEMENTE, Angeles; DANTAS-WHITNEY, Maria; GUERRERO, Alba L.; HIGGINS, Michael. **Encuentros etnográficos com niñ@s y adolescentes: Entre tiempos y espacios compartidos,** Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores, 2011.

MIRANDA, William; TILIO, Rogerio. **A visão de sociedade em livros didáticos de inglês.** Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 2012.

MOITA LOPES, Luiz P. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. **Fotografias da Lingüística Aplicada no campo das Línguas**

Estrangeiras no Brasil. D.E.L.T.A., v. 15, n. especial. São Paulo: PUC-SP, 1999, p. 419-435.

_____. Ensino de inglês como espaço de embates culturais e de política da diferença. In: GIMENEZ, Telma.; JORDÃO, Clarissa. M.; ANDREOTTI, Vanessa (Org.). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública.** Pelotas: EDUCAT, 2005.

_____. Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz. P. (Org.) **Por uma Lingüística Aplicada INdisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. **Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira:** ideologia lingüística para tempos híbridos. DELTA, v.24, n.2, p. 1-15, 2008.

_____. **Pesquisa em Linguística Aplicada:** Entre Lugares/Margens, Discursos Emergentes e Política. Comunicação apresentada ao II Ciclo de Diálogos em linguística Aplicada. Campinas, 2013. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/videos/nota1.php> acesso em 08 de julho de 2013.

NORTON, Bonny. **Identity and language learning:** Gender, ethnicity, and educational change. Harlow, England: Longman/Pearson. 2000.

_____. **Identity as a sociocultural construct in second language education.** In: K. CADMAN; K. O'REGAN (Ed.). TESOL in Context, Special Issue, 2006, p. 22-33.

NORTON PEIRCE, Bonny. **Social Identity, Investment, and Language Learning.** TESOL Quarterly, v. 29 n.1. 1995, p. 9-31. Disponível em <http://dx.doi.org/10.2307/3587803>. Acesso dia 05 de março de 2013.

OLIVEIRA, Adelaide P. **World Englishes, competência comunicativa intercultural e mudanças de paradigmas:** uma proposta para uma nova checklist de análise de livro-texto para o ensino de língua inglesa. In: XI Seminário de Linguística Aplicada e VII Seminário de Tradução, Salvador, BA. 2010.

OLIVEIRA, Eliane V. de M.; FURTOSO, Viviane B. Buscando critérios para avaliação de livros didáticos: uma experiência no contexto de formação de professores de português para estrangeiros. In: DIAS, Reinildes, CRISTÓVÃO, Vera (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: Múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

OLSON, David R. On the language and authority of textbooks. In: CASTELL, Suzanne de.; LUKE, Allan; LUKE, Carmen. (Org.). **Language authority and criticism: Readings on the school textbook**. Philadelphia, PA: The Falmer Press, 1989.

OXENDEN, Clive, LATHAM-KOENIG, Christiny., SELIGSON, Paul. **American English File**. Student Book 1. Oxford: OUP, 1996.

PENNYCOOK, Alastair (2001) **Critical applied linguistics** – a critical introduction. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 2001.

_____. **Performativity and Language Studies**. Critical inquiry in language studies: An International Journal, 2004, p.1-19.

_____. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a.

_____. The myth of English as an international language. In: MAKONI, Sinfree, **Desinventing and reconstituting languages**. Pennsylvania: Multilingual Matters LTD. 2006b p.90-115.

_____. **Language as a local practice**. Londres; Nova York: Routledge.. 2010.

PEREIRA, Cláudia F. As várias faces do livro didático de língua estrangeira. In: SARMENTO, S.; MULLER, V. (Org.). **O ensino de inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões**. Porto Alegre: APIRS, 2004. p. 195-210.

PESSOA, Rosane R. O livro didático na perspectiva da formação de professores. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, 2009, p.53-69.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica** – linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. **The Concept of ‘World English’ and its Implications for ELT**. ELT Journal, 58 (1), 2004, p. 111-117.

_____. **Postcolonial world and postmodern identities: some implications for language teaching**. D.E.L.T.A. N.21, 2005, p. 11-20.

_____. Repensar o papel da Lingüística Aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz. P. (Org.) **Por uma Lingüística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. O “World English” – um fenômeno muito mal compreendido. In GIMENEZ, Telma et.al. (Org.). **Inglês como Língua Franca: Ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2011.

RAMOS, R. C. G.. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, Reinildes, CRISTÓVÃO, Vera. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: Múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

RAMPTON, Ben. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz P. (Org.). **Por uma Lingüística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a.

_____. Language in late modernity: interaction in an urban school. New York: Cambridge University Press, 2006b.

REES, D.K.. The adventures of Robinson Crusoe e um livro didático: a hermenêutica do discurso do colonialismo. In: DIAS, Reinildes, CRISTÓVÃO, Vera. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: Múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação,

Departamento Pedagógico, v. 1, 2009. Disponível em:
http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1.
 Acesso em: 16 de março de 2012.

ROJO, Roxane; ROCHA, Claudia H.; GRIBL, Heitor; GARCIA, Fernanda C. **Gêneros do discurso nos LD de línguas:** multiculturalismo, multimodalidade e letramentos. ISBN 978-85-87424-15-0 Edições Entrelugares, Rio de Janeiro: 2010. p.114-125.

SAMPAIO, Francisco Azevedo. De A., CARVALHO, Aloma Fernandes de. **As distorções da etapa da avaliação do Programa Nacional do Livro Didático:** 10 críticas, 10 soluções. São Paulo: Sarandi. 2012. Disponível em:
http://www.senado.gov.br/comissoes/CE/AP/AP20120516_FranciscoAzevedoDeArrudaSampaio.pdf. Acesso dia 20 de agosto de 2013.

Com a palavra, o autor – Em nossa defesa: um elogio à importância e uma crítica às limitações do Programa Nacional do Livro Didático. São Paulo: Sarandi, 2010.

SANTOS, João B. C. Dos. **A aula de língua estrangeira (inglês) modulada pelo livro didático.** 1993. Dissertação. (Mestrado) Instituto de Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas.

SANTOS, Juliana A. dos. LIMA, Diógenes C. de. **Ensino de língua inglesa no Brasil:** as páginas que estão sendo viradas . Fólio – Revista de Letras, Vitória da Conquista, v. 3, n. 2, 2011, p. 333-349.

SARMENTO, Simone; SILVA, Larissa G. **The book is not on the table:** o Programa Nacional do Livro Didático no cotidiano escolar na educação linguística. Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 2012.

SCHLATTER, Margarete, GARCEZ, Pedro. Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês). In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (Org.). **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, v. 1, 2009, p. 127-172.

_____. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês.** Erechim: Edelbra, 2012.

SCHULTZ, Victor B. **Investigando o aluno projetado do livro didático openMind.** Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 2011.

SIGNORINI, Inês – Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em linguística aplicada. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTE, Marilda (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade.** Campinas. Mercado de Letras. 1998.

_____. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a Linguística Aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, Luiz P. (Org.) **Por uma Lingüística Aplicada INdisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SILVA, Solimar P. **Os gêneros discursivos em livros didáticos de inglês como língua estrangeira: representações e implicações pedagógicas.** 2006. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-Rio.

SILVA, Helcia M. de C. D. Gêneros textuais no livro didático de língua inglesa. 2007. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal da Paraíba.

SILVA, Joyce M. da. **Implicações culturais e didáticas no ensino do inglês como língua internacional: o livro didático.** 2012. Dissertação. (Mestrado) Programa de Pós Graduação em Linguagem e Educação. Universidade de São Paulo.

SILVA, Renato C. da **Estudos recentes em Linguística Aplicada no Brasil a respeito de livros didáticos de língua estrangeira.** RBLA, v. 10, n. 01, p. 207-226. Belo Horizonte – MG. 2010.

SOUZA, D. M. Gestos de Censura In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

TENUTA, Maria; OLIVEIRA, Ana L. A. M. **Livros didáticos e ensino de línguas estrangeiras**: a produção escrita no PNLD-2011/LEM. Linguagem e ensino, v.14, n.2, 2011, p.315-336.

TILIO, Rogério C. **O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva** – Culturas, identidades e pós-modernidade. 2006. Tese (Doutorado). Programa de Pós Graduação em Letras do departamento de Letras da PUC-Rio.

_____. **Identidades e multiculturalismo em textos e atividades de leitura em livros didáticos de inglês**. 2008a. Disponível em:
http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem19/COLE_4437.pdf.
 Acesso em
 março de 2013.

_____. **O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira**. In Revista eletrônica do Instituto de Humanidades. ISSN – 16783182. UFF/UNIGRANRIO. vol. II n. XXVI – 2008b. pg. 117-144.

_____. **A representação do mundo no livro didático de inglês**: uma abordagem sócio-discursiva. the ESPecialist. ISSN 0102-7077, vol. 31, nº 2. 2010. Pg.167-192.

_____. **Atividades de leitura em livros didáticos de inglês**: PCN, letramento crítico e o panorama atual. Revista brasileira de Linguística Aplicada [online]. ISSN 1984-6398. vol.12, n.4, 2012, pp. 997-1024. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982012000400016>.

TILIO, Rogerio C. ROCHA, Claudia H. **As dimensões da linguagem em livros didáticos de inglês para o ensino fundamental I**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, 48(2), 2009, p.295-315.

VILAÇA, Márcio L. C. **O material didático no ensino de língua estrangeira**: definições, modalidades e papéis. Revista eletrônica do Instituto de Humanidades. ISSN 1678-3182. Vol. III, n.XXX, 2009. p. 01-14.

_____. **Materiais didáticos de língua estrangeira**: aspectos de análise, avaliação e adaptação. Revista eletrônica do

Instituto de Humanidades. ISSN 1678-3182. Vol. VIII, n. XXXII, 2010. p. 67-78.

WALD, Alan. Hegemony and the literary tradition in the United States. In: CASTELL, Suzanne.; LUKE, Allan.; LUKE, Castell. (Org.).

Language authority and criticism: Readings on the school textbook. Philadelphia, PA: The Falmer Press, 1989.

WILSON, Ken. **Smart Choice 01**. New York: Oxford, 2007.

YANO, Daniela de C. **O silenciamento das vozes críticas no livro didático**. 2005. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina.